UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARILÉIA JOÃO DE SOUSA DUARTE

PANDEMIA DA COVID-19: TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Tubarão
2023

MARILÉIA JOÃO DE SOUSA DUARTE

PANDEMIA DA COVID-19: TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Educação e Política

Orientador: Profª Flávia Wagner, Drª

Tubarão

2023

Programa de Pós-Graduação em Educação

MARILEIA JOÃO DE SOUSA DUARTE

"PANDEMIA DA COVID-19: TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO"

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

gov.br
Documento assinado digitalmente
FLAVIA WAGNER
Data: 20/12/2023 20:05:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Dr.ª Flavia Wagner - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

_____

Dr. Givanildo da Silva - Examinador Externo

Presente por videoconferência

_____

Dr.ª Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher - Examinadora Interna

D87 Duarte, Mariléia João de Sousa, 1973-
Pandemia da COVID-19: trabalho da gestão escolar pedagógica no ensino médio / Mariléia João de Sousa Duarte. – 2023.
218 : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dra. Flávia Wagner

1. Gestão Escolar Pedagógica. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Professores de ensino médio. 4. Ensino Médio. I. Wagner, Flávia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 373.068

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação que enfrentaram a pandemia da Covid-19 em nosso país. Apenas quem esteve nas trincheiras educacionais sabe os desafios enfrentados, e mesmo com as imensas dificuldades com as quais fomos desafiados, cumprimos nosso propósito.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, pois a memória pode nos trair e esquecermos de mencionar ajuda importante recebida.

Primeiramente, gostaria de agradecer a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL, de colaboradores a professores, pois cada um contribuiu com minha formação nesse período.

Agradeço aos colegas de turma pela troca de conhecimento, pelos momentos de alegria, mas também pelo apoio nos momentos de dúvida ou desânimo. Cada um teve sua parcela de colaboração durante esses anos de estudo e pesquisa.

Também quero agradecer a minha orientadora, Profª Drª Flávia Wagner. Foi a primeira vez que realizei uma pesquisa dessa magnitude. Seu trabalho direcionando esta pesquisa me parece ter tomado proporções maiores e mais importantes com sua orientação.

Agradeço, ainda, a minha família, por compreender minhas ausências para a dedicação ao mestrado.

Desejo registrar agradecimento especial à Professora Drª Carline Santos Borges, por suas observações a esta pesquisa, e principalmente à Professora Drª Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher e ao Professor Doutor Givanildo da Silva, pelas valiosas contribuições realizadas na qualificação deste trabalho.

Por último, gostaria de agradecer aos membros da banca, pelo tempo dedicado para analisar o projeto de dissertação e a versão final deste trabalho. Suas contribuições mostraram um caminho melhor e mais seguro para esta pesquisa.

A todos, meu muito obrigada!

"O que me preocupa ainda é sobretudo a harmonia entre os homens, aquela constante afabilidade, o respeito e a confiança mútua que devem existir entre todos aqueles que convivem, construindo o presente e o futuro" (ANTIPOFF, 2010, p. 11).

RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, dentro da Linha de Pesquisa Educação, História e Política. O objetivo central deste estudo foi compreender o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto ao Ensino Médio da Educação Básica brasileira. Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) levantar aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil e das características do estudante; b) compreender os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cenário educacional brasileiro nos aspectos do direito à educação; c) mapear os estudos realizados sobre a pandemia da Covid-19 frente ao trabalho da Gestão Escolar Pedagógica; e d) diagnosticar as práticas/estratégias desenvolvidas pela Gestão Escolar Pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19 para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem remoto junto aos professores do Ensino Médio. Nossas hipóteses da pesquisa são: (i) a gestão escolar desempenhou papel crucial de auxílio para a escola enfrentar os desafios da pandemia Covid-19; (ii) o apoio ao professor, com auxílio na formação continuada e com orientações para adaptação das aulas e materiais didáticos, trouxe auxílio relevante para enfrentar os desafios no período da pandemia; e (iii) o trabalho de forma interdisciplinar auxiliou na solução de problemas advindos da pandemia Covid-19. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com revisão sistemática utilizando artigos publicados nos Anais da ANPEd Nacional no ano 2021, e Anais das ANPEd Regionais nos anos de 2020 e 2022 (acesso aberto em formato digital). Especificamente, analisamos as publicações Grupos de Trabalho (GTs): GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; e GT12 – Currículo. Ampliamos a pesquisa utilizando o Google Acadêmico, a Inteligência Artificial (IA) *Research Rabbit,* e inserimos o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021), por sua relevância. Os descritores da pesquisa foram: “Gestão Escolar” AND “Gestão Pedagógica” AND “Pandemia da Covid-19” AND “Ensino Médio”. Para analisar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, que ajudou a sintetizá-los, classificá-los e categorizá-los para encontrar evidências e resultados para o problema pesquisado. Os resultados pontuam uma lacuna nas pesquisas sobre o tema, apontando-a como um campo promissor. Identificamos como desafios a sobrecarga, o estresse e dificuldades tecnológicas. Mesmo com a escassez de estudos, ficou evidente que a Gestão Escolar Pedagógica enfrentou uma gama de desafios, desde questões práticas até psicossociais e financeiras, inclusive com falta de equipamentos para o trabalho remoto.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19. Gestão Escolar Pedagógica. Professor. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is part of the Graduation Program in Education of the University of Southern Santa Catarina within the Research Line Education, History and Politics. The central objective in this study was understanding the impact that the Covid-19 pandemic brought to the work of Pedagogical School Management with Brazilian Basic Education High School. To achieve the general objective, the following specific objectives were designed: a) surveying historical aspects of high school in Brazil and student characteristics; b) understanding the challenges that Covid-19 pandemic brought to Brazilian educational scenario to ensure the right to education; c) mapping the studies carried out on the Covid-19 pandemic in relation to the work of Pedagogical School Management; and d) diagnosing practices/strategies developed by school management in the Covid-19 pandemic context to assist remote teaching and learning process with High School teachers. Our research hypotheses were: i) school management played a crucial role in helping the school face the challenges of the Covid-19 pandemic; ii) support for teachers, with assistance in continued training and guidance for adapting classes and teaching materials, brought relevant help to face the challenges during the pandemic period; and iii) interdisciplinary work helped to solve problems arising from the Covid-19 pandemic. This is bibliographical research with a systematic review using articles published in the Annals of ANPEd Nacional in 2021, and Annals of ANPEd Regional in 2020 and 2022 (open access in digital format). Specifically, we analyzed the publications of the following Working Groups (GTs): GT04 – Didactics; GT08 – Teacher Training; GT09 – Work and Education; and GT12 – Curriculum. We expanded the search using Google Scholar, Artificial Intelligence (AI) Research Rabbit, and we inserted the Technical Report Teaching work in times of pandemic published by Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021) due to its relevance, and one more text suggested by the panel, which met the established criteria, but curiously was not found by the search methods chosen for this research. The research descriptors were: "*Gestão Escolar*" AND "*Gestão Pedagógica*" AND "*Pandemia da Covid-19*" AND "*Ensino Médio*". To analyze the data, we used content analysis, which helped to synthesize them, classify, and categorize it to find evidence and results for the researched problem. Results highlight a gap in research on the topic, pointing it out as a promising field. We identify overload, stress, and technological difficulties as challenges. Even with the scarcity of studies, it was evident that Pedagogical School Management faced a range of challenges, from practical to psychosocial and financial issues, including a lack of equipment for remote work.

Keywords: Covid-19 pandemic. Pedagogical management school. Teacher. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE-SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Índice Socioeconômico
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RP	Residência Pedagógica
SC	Santa Catarina
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED-SC	Secretaria da Educação de Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria

SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama de tratamento dos resultados e interpretações 109
Figura 2 – Árvore de Palavras dos termos mais frequentes nos textos selecionados 111
Figura 3 – Demonstração visual das categorias de análise 115

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por renda domiciliar per capita 35
Quadro 1 – Panorama histórico do Ensino Médio..... 32
Quadro 2 - Eventos da Anped nacional e regional com datas e links dos anais..... 88
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise..... 112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa 34
Tabela 2 – Percentual de aprovados em 2020 e 2021 do Ensino Médio, por região 34
Tabela 3 – Percentual de estudantes por nível do Inse SAEB – 2021 37
Tabela 4 – Quantitativo de textos nos quadros que compõem o Apêndice B 89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO 21
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS - CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO 21
2.2 ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO? 33
2.1.1 Índice Socioeconômico (Inse) do aluno do Ensino Médio 36
3 DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19 41
3.1 PANORAMA DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL 42
3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO 44
3.3 AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO 50
4 A GESTÃO ESCOLAR 56
4.1 CONCEPÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR 57
4.2 A GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: EQUIPE, FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES 65
4.3 AÇÕES COM PROFESSORES 70
4.4 AÇÕES COM ESTUDANTES 75
4.5 AÇÕES COM A COMUNIDADE 78
5 METODOLOGIA 81
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA 81
5.2 NATUREZA E TEMPO DA PESQUISA 83
5.3 TIPO DE PESQUISA 83
5.4 PÚBLICO-ALVO 84
5.5 CAMPO DE ESTUDO 85
5.6 FONTE DE COLETA DE DADOS 87
5.6.1 Ampliação da Coleta de Dados 104
5.7 ANÁLISE DE DADOS 107
6 GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19 114
6.1 CATEGORIA 1 - ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PEDAGÓGICO 116
6.1.1 Subcategoria 1 – Desafios 116
6.1.2 Subcategoria 2 – Experiências/contribuições 120
6.1.3 Subcategoria 3 – Dificuldades 122

6.2 CATEGORIA 2 - AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA 125
6.2.1 Subcategoria 1 – Atividades/enfrentamento 125
6.2.2 Subcategoria 2 – Organização/reorganização 133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 137
REFERÊNCIAS 143
ANEXO A – ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO 163
ANEXO B – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO ADMINISTRADOR ESCOLAR 164
ANEXO C – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO ORIENTADOR EDUCACIONAL 165
ANEXO D – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO SUPERVISOR ESCOLAR 167
ANEXO E – *WEBINARS* REALIZADOS PELO ESTADO DE SANTA CATARINA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 169
APÊNDICE A – CATEGORIAS E SUBCATEGORIA EMERGENTES NA PESQUISA 172
APÊNDICE B – TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES DA ANPED (REGIONAIS E NACIONAL) 202
APÊNDICE C – SOFTWARE EM CÓDIGO ABERTO PARA CRIAÇÃO DE NUVENS DE PALAVRAS 217

1 INTRODUÇÃO

> *A pandemia trouxe consigo, de um dia para o outro, a suspensão de aulas, o fechamento de escolas, e recolocou em pauta a especificidade da escola e do professor* (FUCHS; SCHÜTZ, 2020, p. 70)

O tema desta pesquisa entrelaça-se com a trajetória profissional da pesquisadora, que iniciou com a formação em Pedagogia em 1998, continuando quando ingressou como professora de Ensino Fundamental I em uma escola pública na cidade de Imbituba, em 2003, experiência que exigiu conhecimentos específicos que levaram à realização de uma pós-graduação em supervisão pedagógica, orientação educacional e Gestão Escolar Pedagógica, que deu suporte para a prática laboral.

Passados dois anos, começou a trabalhar com a educação especial, havendo necessidade de ampliar a formação, que levou a uma especialização nessa área de conhecimento. Mais à frente, em 2019, e até os dias atuais, atua como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Laguna, no Estado de Santa Catarina (SC).

Esta última experiência inclui a Pandemia da Covid-19, que permitiu vivenciar esse período atuando na Coordenação Pedagógica. Assim, foi possível observar problemas e desafios enfrentados no trabalho com a equipe de trabalho, tanto da Coordenação Pedagógica quanto do corpo docente.

Como a experiência vivida refere-se ao Ensino Fundamental Anos Finais, durante as aulas do Mestrado em Educação, surgiu a curiosidade de saber como foi a experiência da Equipe de Gestão Pedagógica Escolar com o Ensino Médio. Aqui, convém destacar que o que chamamos de Gestão Escolar Pedagógica também tem outras nomenclaturas. No capítulo 4, em que abordamos a Gestão Escolar, aprofundamos essa reflexão, trazendo o trabalho de Vidal (2022), do Estado do Rio de Janeiro, que chama de *equipe técnico-pedagógica*, complementando com as reflexões de Pimenta (2019), que explica as funções dessa equipe. Além disso, tomamos como exemplo o Estado de Santa Catarina, por meio da legislação que versa sobre o magistério estadual (SANTA CATARINA, 2015). Em nossa coleta de dados, também há autores que chamam de *Coordenação Pedagógica* (SILVA, 2015; SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022; MENEZES; SEDANO, 2022).

As orientações provenientes das políticas públicas para manutenção do sistema educacional eram de aplicabilidade imediata, exigindo uma *reinvenção,* tanto da atividade docente quanto por parte da Gestão Escolar. O fato de não haver precedentes históricos dessa natureza que pudessem auxiliar, tanto na determinação de políticas para o momento incomum

quanto para que gestores e professores pudessem se espelhar, tornou o momento ainda mais difícil para todos da comunidade escolar.

Tal experiência sensibilizou a pesquisadora para investigar a atuação da Gestão Escolar Pedagógica frente às mudanças trazidas pela pandemia da Covid-19. Assim, o foco desta pesquisa recaiu sobre o Ensino Médio, que sofreu impacto considerável, acumulando um número significativo de estudantes que se evadiram da escola. Concentramos os estudos na atuação da equipe profissional da Gestão Escolar Pedagógica frente às demandas do trabalho docente.

Com as escolas fechadas, a preocupação dos dirigentes educacionais, professores e estudantes era como dar continuidade aos estudos. Conforme Vieira e Seco (2020, p. 1027), "a pandemia por COVID-19[1] obrigou as instituições educacionais e os professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas", o que nos levou à inquietação de que o direito à educação esteve ameaçado durante o período.

A pandemia da Covid-19 é um dos maiores desafios sanitários enfrentados pela sociedade contemporânea (BRITO *et al.,* 2020). A transmissão da doença entre humanos, sua capacidade de mutação e transmissão pelas vias respiratórias permitem que ela se propague de maneira extremamente fácil. Na China, medidas foram tomadas na tentativa de bloquear a transmissão do vírus, voos foram cancelados, fronteiras fechadas, mas o vírus espalhou-se para outras nações além das fronteiras daquele país (WERNECK; CARVALHO, 2020).

A busca por soluções para a manutenção das aulas no período pandêmico precisava de alternativas, e a modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil foi adaptada para o ensino remoto junto às instituições de graduação e pós-graduação, mas essa não era a realidade da Educação Básica. Assim, foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tornando-se opção para a Educação Básica. Segundo Arruda (2020), a Covid-19 espalhou-se em alta velocidade pelo mundo, imediatamente levando 90% da população estudantil a se isolar.

Não havendo outra solução devido à emergência do isolamento social, o Brasil adotou o ERE, e ao analisar a situação, Arruda (2020) considera que as propostas para enfrentar a emergência eram difusas, refletindo uma atuação do Ministério da Educação (MEC) com falta de liderança. O autor informa que os recursos digitais utilizados pela EaD na Educação Superior

[1] A grafia do termo Covid-19 foi escolhida conforme publicação no Jornal da USP, de análise de Módolo e Braga (2020). As variações que aparecem nesta dissertação ocorrem apenas em citações diretas, nas quais respeitamos as escolhas dos autores dos quais utilizamos os estudos. O mesmo ocorre com outras expressões, como Ensino Médio, que ao entendermos como etapa da Educação Básica, optamos por grafar com iniciais maiúsculas, mas mantemos a escrita originais das citações diretas.

e desenvolvida para outro contexto, foram indicados como possibilidade por meio da portaria nº 343 de 2020, para substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus.

Em seguida, por meio da medida provisória nº 934, a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi retirada, "[...] mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais" (ARRUDA, 2020, p. 261). O autor ainda destaca que a tomada de decisões para a Educação Básica ficou a cargo dos Estados, cujas iniciativas levaram a substituir as aulas presenciais por remotas, ou mesmo à adoção "[...] da modalidade a distância na educação básica" (ARRUDA, 2020, p. 262).

No entanto, com a clareza das limitações de acesso às tecnologias digitais presentes na educação pública, especificamente na Educação Básica, e que a educação a distância exige uma estrutura de produção de material e aparato tecnológico que estava distante da realidade das escolas brasileiras, o MEC flexibilizou para o ERE. Ele envolve o uso de soluções de ensino previamente elaboradas no formato presencial e adaptadas para o ensino online, caracterizando-se pela disponibilização de videoaulas gravadas, aulas online, compartilhamento de materiais impressos e digitais disponibilizados em plataformas online (ARRUDA, 2020).

O ERE iniciou após a necessidade de isolamento oficial, a partir de março de 2020, para evitar o contágio. Com a suspensão das aulas presenciais, os estudantes não puderam frequentar mais as escolas presencialmente. Para desenvolver o ERE, muitos desafios foram enfrentados, e um deles foi o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, resultando em extensas taxas de evasão, como foi o caso do Ensino Médio.

No Brasil, a taxa de abandono escolar chegou em 2020 com 2,6% no Ensino Médio das redes estaduais de educação. Em 2021, esse número mais que dobrou, chegando a 5,8% (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022). Esses dados demonstram que os desafios enfrentados durante a pandemia foram inúmeros, e para compreendê-los, como problema da pesquisa, questionamos: qual impacto a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos Professores do Ensino Médio no Brasil?

Nossas hipóteses da pesquisa são: (i) a Gestão Escolar desempenhou papel crucial de auxílio para a escola enfrentar os desafios da pandemia Covid-19; (ii) o apoio ao professor, com auxílio na formação continuada e com orientações para adaptação das aulas e materiais didáticos, trouxe auxílio relevante para enfrentar os desafios no período da pandemia; e (iii) o trabalho de forma interdisciplinar auxiliou na solução de problemas advindos da pandemia Covid-19.

Logo, a opção pela pesquisa vem de ordem profissional, social e acadêmica, e traz motivações e intenções apresentadas a seguir:

- ✓ a escolha resultou da experiência profissional da pesquisadora, pois atua na equipe de Gestão Escolar como Coordenadora Pedagógica em um colégio há três anos. O tema da dissertação nasceu dos afazeres e reflexões do cotidiano profissional, pois a função de coordenadora aconteceu desde o início da Pandemia da Covid-19, convivendo com a necessidade de articular todo o trabalho pedagógico da equipe (gestores, professores e estudantes). Hoje, a pesquisadora busca refletir sobre as transformações da função da Gestão Escolar na pandemia da Covid-19, um momento com tantos desafios enfrentados;
- ✓ quanto à razão social, o problema está diretamente ligado à qualidade da educação, à contribuição da Gestão Escolar nas escolas, e especialmente para a formação continuada dos professores. Gestores e professores preparados e competentes nas escolas contribuem para o bom andamento escolar. A intenção é refletir sobre a Pandemia da Covid-19 dentro do paradigma histórico-social presente, para compreender com maior lucidez o papel da Gestão Escolar; e
- ✓ a razão acadêmica reflete a intenção de contribuir com a produção de conhecimento, com a discussão sobre a função da Gestão Escolar Pedagógica, e acerca das mudanças que ocorreram durante a pandemia da Covid-19 no Ensino Médio. A pesquisa pretende ser um documento histórico para a memória social sobre o impacto da Covid-19 na educação.

Assim, o objetivo central deste estudo é compreender o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto ao Ensino Médio da Educação Básica brasileira.

Para alcançar esse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

a) Levantar aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil e das características do estudante;

b) Compreender os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cenário educacional brasileiro nos aspectos do direito à educação;

c) Mapear os estudos realizados sobre a pandemia da Covid-19 frente ao trabalho da Gestão Escolar Pedagógica; e

d) Diagnosticar as práticas/estratégias desenvolvidas pela Gestão Escolar Pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19 para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem remoto junto aos professores do Ensino Médio.

Esta dissertação está organizada em sete seções, sendo a primeira esta introdução. A seção dois tem como título *Panorama do Ensino Médio,* e busca mostrar quem é o estudante dessa etapa da Educação Básica, de acordo com o perfil traçado pelo censo da Educação, além de debater sobre a BNCC para essa mesma etapa da Educação Básica.

A terceira seção aborda o *Direito à educação na pandemia da Covid-19,* incluindo as ações da Gestão Escolar para garantir esse direito, e busca entender o panorama da Covid-19. A quarta seção intitula-se *Gestão Pedagógica do Ensino Médio – equipe, atribuições e funções,* em que abordamos ações realizadas com professores, com estudantes e com suas famílias (comunidade escolar).

Os trabalhos utilizados para essas seções teóricas ancoram-se em estudos realizados por diversos autores, como Góes e Boruchovitch (2021); Barbosa e Figueirêdo (2023); Silva e Boutin (2018); Duarte (2015); Saviani (2013); Tonet (2013); Frigotto e Ciavatta (2003), Ferraz, Marinho e Teixeira (2022); Leão, Dayrell e Reis (2011); Pimenta (2019); Arruda (2020); Chauí (1989); Costa e Gentil (2018); Cury (2002); Orellano *et al*. (2021); Veronese (2021) e Zanobia (2021), entre outros.

Também foi utilizada a legislação federal (BRASIL, 1961; 1971; 1988; 1996), além das leis do Estado de Santa Catarina (2015; 2020), que tomamos como exemplo, pois a regulamentação das funções da equipe pedagógica, por estarem subordinadas ao quadro funcional local, é específica. Tais trabalhos e documentos compõem nosso referencial teórico, que presta apoio para a compreensão preliminar, que subsidia o conhecimento para o estudo dos textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

A quinta seção descreve a metodologia utilizada, em que contextualizamos a pesquisa, expusemos sua natureza, a fonte de coleta de dados, explicando que precisamos reajustar nossa rota, pois os resultados iniciais não foram condizentes com o que esperávamos. Também abordamos o campo de estudo, o público-alvo, e caracterizamos a pesquisa, iniciando as primeiras etapas da análise de dados.

A sexta seção tem o título *Gestão Escolar e o trabalho docente na pandemia da Covid-19,* e apresenta a análise dos artigos selecionados para esta pesquisa. Nela foram discutidas as categorias e subcategorias que emergiram de nossas leituras: Categoria 1 – Atuação da Gestão Escolar Pedagógica, subcategoria 1) *Desafios*; subcategoria 2) *Experiências*/*contribuições*; subcategoria 3) *Dificuldades*; Categoria 2 – Ações da Gestão Escolar Pedagógica, subcategoria 1) *Atividades*/*enfrentamentos*; subcategoria 2) *Organização*/*reorganização*. Agrupamos algumas subcategorias porque elas não apareceram em todos os textos pesquisados, mas apenas

em alguns deles. A última seção configura as considerações finais, seguida pelas referências utilizadas.

2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO

> *O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*
> *I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
> *II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
> *III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
> *IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina* (BRASIL, 1996).

A epígrafe acima, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), conceitua o Ensino Médio na atualidade. Como o objeto da pesquisa é o trabalho da Gestão Escolar junto ao Ensino médio no período da pandemia da Covid-19, consideramos pertinente levantar o panorama dessa etapa da Educação Básica na atualidade, frente ao currículo nacional vigente no período pandêmico e as características do perfil do estudante que a frequenta.

Dois objetivos foram desenhados para este capítulo: 1) levantar aspectos históricos do cenário do Ensino Médio no Brasil, com ênfase no currículo vigente; e 2) identificar características do estudante do Ensino Médio no Brasil, a partir do censo escolar (2022). Ao longo do capítulo, mencionamos os desafios que essa etapa da Educação Básica enfrentou e continua enfrentando. As perguntas que pretendemos responder nesta seção são: quais são os aspectos históricos que marcaram o currículo do Ensino Médio? Quais as implicações da nova BNCC no contexto do Ensino Médio? Qual é o cenário das matrículas e os aspectos socioeconômicos do estudante do Ensino Médio?

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS - CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

> *Ensino Médio: momento decisivo da formação humana* (NOSELLA, 2017, p. 643).

O Ensino Médio no Brasil, ao longo da História da Educação, busca por sua identidade, os desafios enfrentados por essa etapa da Educação Básica já foram inúmeros, e diversos são os que ainda enfrenta.

Conforme estudo de Góes e Boruchovitch (2021), o Ensino Médio alternou épocas em que foi reconhecido somente por seu caráter propedêutico, com períodos em que sua formação era direcionada para o mercado de trabalho. O trabalho das autoras demonstra a evolução histórica dessa etapa de ensino, iniciando pelo tempo que antecede a década de 1930, quando o nível médio educacional era possível para pouquíssimas pessoas, sendo direcionado principalmente para aquelas de classes sociais mais altas.

De acordo com o Portal *Memórias da Ditadura* (s.d.), o governo brasileiro estabeleceu o objetivo de criar um *sistema nacional de educação* apenas na década de 1930. Antes desse período, a educação ficava exclusivamente ao encargo dos Estados, que possuíam autonomia tanto financeira quanto pedagógica. A década de 1930 foi marcada pela escolarização atrelada ao profissionalismo, e isso fez com que surgissem dois tipos diferentes de escola: a propedêutica, para as classes mais abastadas; e uma escola preparatória para o mercado de trabalho, destinada às camadas populares. Nesse período, apenas aqueles que cursassem a escola propedêutica tinham acesso ao Ensino Superior (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021).

Essa dualidade do Ensino Médio, que sequer era chamado dessa forma, ainda perdurou pelas décadas seguintes. As etapas da educação eram compostas pelo ensino primário e secundário. O *ensino primário* destinava-se principalmente à alfabetização, e dividia-se em *fundamental*, para crianças de 7 a 12 anos, e *supletivo*, destinado aos jovens e adultos (MEMÓRIAS... [s.d.][2]).

Já o ensino secundário, que correspondia ao que conhecemos hoje como Ensino Médio, era dividido em dois ramos: o *ensino secundário* (composto por ginasial, de 12 a 15 anos, e colegial, de 15 a 18 anos); e o *ensino técnico-profissionalizante*, que poderia ser industrial, agrícola, comercial ou normal (este último para formar professores).

Enquanto o secundário era destinado à formação das elites dirigentes e preparação para o Ensino Superior, o ensino técnico era voltado às classes populares, com caráter terminal: o diploma não permitia o acesso às universidades (MEMÓRIAS... [s.d.]). É importante destacar o caráter terminal do ensino técnico: ao não permitir acesso à Educação Superior, impossibilitava a ascensão social da população de classes trabalhadora.

---

[2] Informação eletrônica, sem número de página.

Já a década de 1940 contou com a criação do Sistema S, que incluiu o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), em 1941, e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) no ano de 1946 (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021). Também são do ano de 1946 o Serviço Social da Indústria (SESI) (SESI-SP, [s.d.]) e o Serviço Social do Comércio (SESC) (SESC [s.d.]). Segundo informam suas páginas oficiais na internet, e conforme afirmam Góes e Boruchovitch (2021), as escolas do Sistema S tiveram início por meio da iniciativa privada.

Ademais, foi o período em que ocorreu a Reforma Capanema, que trouxe mudanças à educação, reforçando a dualidade e o caráter elitista da então instrução secundária. Mantinha-se, portanto, a impossibilidade de ascensão social por meio da educação, visto que à classe trabalhadora destinava-se o ensino que a direcionava para o mercado de trabalho, e o Ensino Superior continuava sendo possível apenas para a elite (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021).

A década seguinte foi o período do *capital humano,* em que se procurava um currículo comum que minimizasse diferenças culturais entre os alunos. O objetivo era que as oportunidades para os diferentes setores sociais pudessem ser igualadas. Entretanto, essa iniciativa escondia a possibilidade de identificar alunos que apresentassem melhor desempenho escolar em determinadas áreas, podendo contribuir para o progresso da nação e, consequentemente, melhorar a competitividade econômica do país no cenário internacional (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021).

Nessa década de 1950, a Lei de Equivalência passou a permitir que concluintes da educação secundária, propedêutica ou profissionalizante pudessem ingressar na Educação Superior, de acordo com Góes e Boruchovitch (2021). Contudo, o portal *Memórias da Ditadura* (s.d.) alerta que essa equivalência não ocorria na prática, pois os currículos das escolas técnicas não contemplavam todos os conteúdos exigidos nos exames vestibulares e não ofereciam a mesma qualidade. Embora os diplomas tenham se tornado *equivalentes*, na prática, as chances de aprovação no vestibular dos estudantes do colegial ainda eram muito maiores.

O que se percebe, portanto, é que embora a lei *permitisse* a equivalência de estudos, não existia uma equivalência real, pois os currículos eram diferentes, impossibilitando que alunos oriundos da classe trabalhadora pudessem ser aprovados nos exames vestibulares.

A década de 1960, em que se iniciou o período de governo militar, teve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4.024, de 1961, além da equiparação das modalidades de formação: embora a Lei de Equivalência permitisse o acesso à Educação Superior, a estrutura dual que as escolas tinham não foi superada, conforme já exposto, e isso constituía maiores benefícios para os alunos que cursavam o Ensino Médio Regular.

Ademais, a LDB da época favoreceu que o ensino privado se expandisse, mas não trouxe mudanças significativas para a educação pública (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021). Logo, depreende-se dessa *escola dual* que o ensino propedêutico, que dava acesso ao Ensino Superior, era destinado aos filhos das famílias mais abastadas, que podiam *se dar ao luxo* de manter suas gerações mais jovens estudando, diferentemente da classe trabalhadora, cujos filhos eram (e ainda são) empurrados para o mercado de trabalho o mais cedo possível.

Assim, a *escola dual* da época preparava os filhos das elites para ocupar posições de destaque, de comando, que somente são acessadas por meio de nível superior de educação, situação não apenas improvável como praticamente impossível para os filhos das classes trabalhadoras. Ainda nessa década, a primeira LDB, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), novamente trouxe *inovação* para referência às etapas da educação: a partir dela, havia o *grau primário, grau médio,* e *grau superior.*

A disposição da lei em seus capítulos mostra que estão dentro do *grau médio* (título VII) o Ensino Médio e o Ensino Secundário, ambos divididos em *ginasial* e *colegial;* o Ensino Técnico, que poderia ser industrial, agrícola ou comercial; e o Normal, que formava "professôres[3], orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância" (BRASIL, 1961).

Já na década de 1970 houve, 10 anos depois da promulgação da primeira LDB, nova reforma do ensino, que culminou com a segunda Lei de Diretrizes Bases, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essa lei modificou a nomenclatura das etapas de ensino, passando a ser chamadas de 1º e 2º graus o que hoje conhecemos, respectivamente, como Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nessa década também se tornou obrigatório que todos os alunos tivessem ensino profissionalizante (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021) ao estarem na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Contudo, a educação continuava sendo planejada de cima para baixo, e continuou assim, direcionando o Ensino Médio para uma formação tecnicista, ampliando escolas da rede particular.

Ainda dentro do governo militar, a década de 1980 teve a obrigatoriedade do ensino profissionalizante destituída, o que restabeleceu o dualismo visto anteriormente entre as formações profissional e acadêmica. A saída encontrada foi a educação politécnica: "[...] pensada para abranger desde a educação intelectual, até a educação física e a instrução

[3] Optamos por manter a grafia original, por se tratar de citação direta.

tecnológica. Pressupunha a formação integral do ser humano [...]" (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021, p. 5).

Oferecer esse tipo de educação para as classes populares rompia a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A proposta era superar a dicotomia existente entre os dois tipos de instrução, a profissional e a geral. Integrar a educação profissionalizante ao Ensino Médio significava buscar por uma modalidade que pudesse acabar com a dualidade estrutural presente nessa etapa de ensino. Dentro desse cenário de mudanças, a abertura democrática estava em vias de concretização, com intensos movimentos sociais e manifestações.

A LDB que ainda está em vigor, a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), foi sancionada na década seguinte, de 1990, trazendo mudanças não apenas na nomenclatura, que passou para a utilizada até hoje, mas também pela alteração legal que fez com que o Ensino Médio fizesse parte da Educação Básica. Assim, o Ensino Médio tornou-se obrigatório e separado da educação profissional, que passou a ser ofertada como curso complementar, curso paralelo, ou ainda, sequencial ao Ensino Médio regular. Logo, as matrículas eram realizadas de forma diferenciada, impedindo que muitos estudantes da classe trabalhadora pudessem frequentar esses cursos (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021).

Já nos anos 2000, embora houvesse a proposta de universalização do Ensino Médio, sua expansão não atingiu a universalização. Nessa década, o ensino técnico foi integrado ao regular em matrícula única, e durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), a função propedêutica do Ensino Médio foi prevalente, com programas como o Ensino Médio Inovador. O objetivo era incentivar a consolidação de que fossem desenvolvidas propostas curriculares inovadoras.

Contudo, seu caráter não era obrigatório, e estava destinada para escolas de Ensino Médio dos sistemas de ensino estadual e federal (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021). Percebe-se, portanto, que embora houvesse certo *avanço* no ensino propedêutico, as classes beneficiadas com a medida ainda eram as mais abastadas, pois as escolas públicas, especialmente as federais, recebiam matrículas principalmente de alunos com maior poder aquisitivo.

Os anos 2010 tiveram uma articulação com a iniciativa privada para a educação profissional, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cuja finalidade era aumentar a oferta de educação profissional e tecnológica. Para isso, eram criados programas, projetos, além de ações de assistência técnica e financeira que beneficiassem alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal, e

para estudantes que tivessem cursado o Ensino Médio inteiramente em escolas públicas ou como bolsistas integrais nas redes particulares (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021).

Vê-se, dessa forma, a possibilidade não apenas de melhora nas condições de vida, mas a oportunidade de ascensão social por meio da Educação. Entretanto, nessa mesma década houve o impedimento de Dilma Rousseff de governar, e a entrada de Michel Temer como presidente de 2016 a 2019, período em que aconteceu a última reforma do Ensino Médio.

A referida reforma buscou superar a estrutura curricular de trajetória única, com uma quantidade de disciplinas considerada excessiva, e que supostamente era responsável tanto pelo desinteresse quanto pelo baixo rendimento dos alunos. Outra justificativa da reforma foi o baixo acesso ao Ensino Superior entre os que concluíam o Ensino Médio, já que apenas 17% desses concluintes acessam o Ensino Superior (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021; BARBOSA; FIGUEIRÊDO, 2023).

Em 2018 foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que começou a ser implantada nas escolas em 2022, conforme a portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2021a). Em sua introdução, a BNCC explicita sua força de lei, definindo "[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" [...] (BRASIL, 2018a, p. 7, grifo original).

Contudo, a BNCC fundamenta-se em *habilidades* e *competências,* marco das reformas ocorridas na década de 1990, quando o Brasil passou a adotar os ditames da agenda neoliberal propagada por organismos internacionais. De acordo com Silva (2018, p. 2), "[...] é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período".

Em seus achados, Silva (2018, p. 10) pontua que a BNCC, ao se embasar na noção de competências, acreditando que ela pode produzir uma transformação na organização curricular do Ensino Médio, na intenção de superar o acúmulo de informações proporcionado pela excessiva disciplinarização, "[...] reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige".

Ainda há a questão dos itinerários formativos, que segundo a Resolução nº 3 de 2018, define-os em sua combinação com eixos estruturantes: I - investigação científica; II - Processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural (BRASIL, 2018b). De acordo com estudo

de Lopes (2019), tais itinerários têm como promessa proporcionar a propagada *flexibilização curricular*. Entretanto, percebe-se o contrário, pois

> [...] tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas *fixadas a priori*. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas (LOPES, 2019, p. 63, grifo do autor).

Também é importante observar que os itinerários formativos precisam de estrutura física e humana nas escolas para que possam efetivamente oferecer opções de escolha aos alunos. Contudo, sabe-se que a educação brasileira, principalmente na esfera pública, necessita de melhoria nas condições de trabalho, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto aos quadros de docentes e outros colaboradores da área. Assim, percebe-se que a maioria das escolas não terá uma gama variada de opções aos alunos, mas apenas oferecerá aquilo que estiver dentro de suas possibilidades estruturais e de pessoal.

Além disso, importa mencionar que, na maioria dos municípios, correspondendo a 53% deles, existe apenas *uma* escola que oferece o Ensino Médio, de acordo com reportagem do Jornal O Estado de São Paulo (2017). Logo, os alunos da classe trabalhadora não terão opções de escolha, pois sua condição financeira não permitirá que eles se desloquem para outros municípios para poder cursar *itinerários formativos* diferentes dos que são oferecidos em sua cidade.

Segundo o relatório da Anped (2023), intitulado *Ensino Médio, o que as pesquisas tem a dizer?,* quanto aos dados educacionais, chama nossa atenção o quantitativo de municípios do país com uma única escola de Ensino Médio. Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, são precisos e fundamentam nosso argumento ao demonstrar que ainda temos 2.661 municípios no Brasil com apenas uma escola de Ensino Médio. Como afirmar que as juventudes, após a mudança curricular, estão tendo possibilidade de escolha?

Não é possível tratar nosso país como homogêneo, invisibilizando suas desigualdades locais, estaduais e regionais, ou de gênero, etnia e vários aspectos econômicos e sociais. Compreendemos que é impossível desenhar um currículo que não considere as desigualdades e as especificidades de estados e municípios brasileiros.

Outro dado relevante que o relatório da Anped (2023) apresenta tem relação direta com a falta de professores no Ensino Médio, e a ausência de professores no Estado de São Paulo não

é diferente das demais redes públicas do país. Constatam-se percentuais de 30,8% de turmas sem atribuição de docentes no turno vespertino durante o primeiro semestre, e de 36,9% no segundo semestre do ano de 2022 (CASSIO, 2023 *apud* ANPED, 2023).

Da mesma forma, inúmeras escolas não possuem infraestrutura básica: a Agência Nacional de Telecomunicações (2023), por exemplo, informou que, em 2022, 2,5% das escolas não tinham acesso à energia elétrica. Pode parecer pouco, mas em um país com as dimensões que o Brasil tem, isso representa 3,4 mil escolas. Segundo a mesma agência, 9,6 mil escolas não tinham acesso à internet, e 46,1 mil não tinham laboratório de informática. Essas informações nos fazem questionar que tipo de ensino pode ser oferecido por essas escolas, que não contam sequer com estrutura mínima.

Logo, é necessário entender que as condições de trabalho dos professores são precárias, não apenas pela falta de infraestrutura adequada, mas pelos baixos salários, pela necessidade de atuar em diferentes unidades de ensino, falta de estabilidade, entre outras. Silva, Miranda e Bordas (2019), em seu estudo, enfatizam a precarização do trabalho docente, destacam que o salário é elemento central na discussão sobre a valorização da profissão, e que ele tem relação direta com a valorização da profissão perante a sociedade. Dentro desse cenário, a maior preocupação era atrair e manter os jovens nessa etapa da Educação Básica.

Tartuce *et al.* (2018) destacam, como problemas enfrentados pelo Ensino Médio, a falta de infraestrutura, recursos e incentivos federais e estaduais. O estudo das autoras é anterior à implementação da BNCC do Ensino Médio, e aponta que as iniciativas para enfrentar os desafios nessa etapa da Educação Básica são imensos. Utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, as autoras destacam que, naquele ano, 1,6 milhão de jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola.

Esses dados nos fazem refletir sobre as consequências da pandemia da Covid-19 para os jovens em idade de estar cursando o Ensino Médio. As dificuldades financeiras que assolaram grande parte das famílias de brasileiros são do conhecimento de todos, e o fator financeiro *empurra* esses jovens precocemente para o mercado de trabalho, geralmente ocupando posições de baixos salários, subempregos ou exercendo atividades sem sequer ter registro em carteira.

Essa situação *nega* direitos a esses jovens trabalhadores, como descanso semanal e férias remuneradas. A possibilidade de ascensão a empregos melhores, que somente pode ocorrer por meio da educação, também é negada a esses jovens, por suas condições financeiras, contribuindo para que o problema se torne crônico.

O estudo de Costin (2022) analisou o desafio de implementação de uma jornada escolar com a adição de 200 horas, de acordo com o proposto pelo Novo Ensino Médio (NEM). A autora esclarece que essas mudanças não são fáceis de serem implementadas, além de ocorrerem em tempos pós-pandemia, pois ainda há o esforço de recuperar aprendizagens longe do ideal, que ocorreram no período pandêmico, quando o ensino foi remoto emergencial e/ou com rodízio de alunos.

Assim, somam-se aos desafios de atrair e manter o jovem de 15 a 17 anos no Ensino Médio, mesmo com defasagem de infraestrutura, falta de recursos e incentivos, a implementação de uma reforma que, de acordo com inúmeras críticas, parece buscar apenas formar mão de obra para o mercado.

Segundo Barbosa e Figueirêdo (2023), a reforma do Ensino Médio, com a aprovação da BNCC, foi pautada em pressupostos privados, com concepções ideológicas neoliberais, em um alinhamento da educação com as necessidades do capital. Percebe-se, portanto, que a BNCC do Ensino Médio evidencia marcas do setor privado em sua aprovação.

Para a pesquisadora Katharine Ninive Pinto Silva, durante o Seminário da Apendinha Sudeste (2022), a proposta da implementação do Novo Ensino Médio atende a uma perspectiva ideológica da empregabilidade e auto responsabilização em um contexto de desemprego estrutural, cujo objetivo é estabelecer um gerenciamento curricular que, inclusive, ocasiona a *desprofissionalização docente*.

Logo, podemos inferir uma *volta* ao neoliberalismo que ocorria nos anos 1990, que Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram ter acontecido no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O período do Governo FHC foi marcado por uma subordinação consentida aos organismos internacionais, que *ditaram* termos das reformas educacionais no contexto brasileiro e de vários outros países em desenvolvimento. Portanto, concordamos com Süssekind (2019), quando afirma que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio trazem soluções para problemas que elas mesmas fabricam.

Embora a BNCC anuncie uma formação integral, o ensino baseado em *habilidades* e *competências,* segundo Saviani (2013), é outra face do *aprender a aprender,* que pode ser identificada com objetivos que buscam a realização de determinadas operações, que seriam competências correspondentes. Assim, a formação proposta pela BNCC parece muito mais formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, como já afirmamos, do que um guia de formação integral do ser humano. Ao preparar os alunos para o mercado de trabalho sem desenvolver uma formação crítica, a BNCC contribui para a alienação dos indivíduos.

Tal *formação integral* se afasta do que Tonet (2013) chama de autoconstrução do homem, para a qual é necessário que ele tenha clareza sobre qual é o fim da educação; que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem; saber qual é o campo específico da educação; conhecer os conteúdos que são específicos de cada área do saber; além de ser capaz de articular a educação com a luta da classe trabalhadora.

Logo, ao invés de uma formação *integral,* o que o Novo Ensino Médio mostra é que prepara os alunos para que eles *se integrem* na sociedade. Assim, a *formação integral* proposta pela BNCC do Ensino Médio parece muito mais a preparação para o mercado de trabalho, pois está longe de uma formação de indivíduo crítico, capaz de compreender e ser atuante em sua própria história. Por conseguinte, a educação fica submetida à lógica do mercado, que precisa de mão de obra, e quanto mais *barata*, melhor.

Também se confunde educação integral de ser humano com o *tempo integral,* em que o aluno passa *mais tempo na escola* (SILVA; BOUTIN, 2018). Entendemos educação integral conforme defende Tonet (2013), que promova uma educação omnilateral[4] do indivíduo. Assim, embora mais tempo na escola possa trazer oportunidades de aprendizagem aos alunos, é necessário que essa formação não esteja voltada somente para o fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho, mas para emancipar o indivíduo da alienação.

Como podemos observar, a BNCC é alvo de inúmeras críticas dos profissionais da área da Educação. Em 2023, a nova gestão do governo federal resolveu suspender a implementação já iniciada. O MEC publicou portaria suspendendo a referida implementação pelo período de 60 dias. Em seu artigo 1º, a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (BRASIL, 2023a, grifo nosso) define:

> Suspender os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias **após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023.

Observa-se, portanto, que a suspensão ocorreu por um período maior que 60 dias, visto que esse prazo se configurou *após a conclusão de consulta pública.* A referida Consulta pública, aberta em 24 de abril do corrente ano, estendeu-se até 06 de junho (BRASIL, 2023a).

---

[4] "Poderíamos definir uma formação omnilateral dessa forma, que procura potencializar todas as lateralidades do ser humano. Que leve o ser humano à construção de sua existência de forma emancipada, livre de limitações alienantes" (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 8).

Tal consulta pública culminou no relatório da Anped (2023), já referenciando, o qual conclui que a

> Associação fortemente recomenda a revogação da política do Novo Ensino Médio, ao tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente (ANPED, 2023, p. 34).

Em vista disso, é possível perceber que os motivos para as críticas são diversos e numerosos, e que o Novo Ensino Médio se submete à lógica do mercado, oferecendo uma formação que preparará mão de obra para o mercado de trabalho, que está cada vez mais precarizado, com salários progressivamente mais baixos, como também são os dos profissionais que atuam na educação.

Isto posto, para observar melhor os principais acontecimentos do Ensino Médio, no sentido de traçar um panorama com a linha do tempo dessa etapa da Educação Básica no Brasil, sintetizamos o quadro da página seguinte, que permite perceber que as políticas públicas para a educação nunca tiveram como prioridade uma formação efetivamente integral dos indivíduos.

A BNCC até pode mencionar a oferta dos já referidos itinerários formativos, mas segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL [s.d.]a, p. 12), “as redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particulares [*sic*] e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado”.

Então, questionamos: que autonomia é essa, para escolas da rede pública, que sequer têm acesso às instalações básicas mínimas, como o exemplo trazido anteriormente, de instituições que não têm acesso até mesmo à energia elétrica? Podemos perceber que o oferecimento de *itinerários formativos* e *trilhas de aprendizagem* dispostos na BNCC do Ensino Médio não correspondem com a realidade das escolas públicas do país.

Em suma, é possível afirmar que o Novo Ensino Médio é um retrocesso. Analisando as reformas, a educação planejada de cima para baixo volta a ser praticada. Castro (2022) ajuda a compreender melhor esse retrocesso, situando uma volta às políticas neoliberais praticadas na década de 1990, também demonstradas no trabalho de Süssekind (2019).

Quadro 1 – Panorama histórico do Ensino Médio

Período	Características
Antes de 1930	Conjunto de cursos articulados que preparavam rudimentarmente para o ingresso nas poucas universidades.
A partir de 1930	Início de mudanças advindas com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (MEC); Escolarização para o profissionalismo (era Vargas); Dois tipos de Ensino Médio: propedêutico para o ingresso no nível superior; preparatório para o trabalho (magistério, comercial e agrícola); Reforma Francisco Campos – intensificação do dualismo no Ensino Médio; Constituição de 1934 – colaboração entre estado e indústria para a formação de mão de obra para o mercado.
Década de 1940	Iniciativas privadas na escolarização técnica (Sistema S*) Reforma Francisco Capanema – reforço do caráter elitista e dualismo do Ensino Médio.
Década de 1950	Teoria do capital humano, começo da iniciativa de um currículo comum para minimizar diferenças culturais; Aprovação da Lei da Equivalência.
Década de 1960	Aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), equiparando cursos técnico, magistério e regular.
Década de 1970	Reforma educacional (LDB 5.692/1971) – obrigatoriedade de educação profissionalizante dos 15 aos 17 anos, continuação da dualidade educacional no nível médio.
Década de 1980	Não obrigatoriedade do ensino técnico; Perda da qualidade do ensino; Expansão da escola pública e início do ensino politécnico.
Década de 1990	Aprovação da LDB ainda em vigor (Lei 9394/1996); Ensino Médio passou a integrar a Educação Básica; Separação entre o ensino técnico e o regular (1997), oferecido paralelamente ou sequencial ao Ensino Médio. Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998.
Anos 2000	Expansão não caracterizou universalização; Ênfase no Ensino Médio integrado; Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009.
Década de 2010 a 2023	Articulação com a iniciativa privada através do Pronatec, beneficiando alunos da EJA e trabalhadores, além dos alunos do Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio (2016); Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018). Suspensão temporária do Novo Ensino Médio (Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023).

Fonte: desenvolvido pela autora com dados de Góes e Boruchovitch (2021), Brasil (1961; 1971; 1996; 2018a; 2023a), e Souza Júnior (2021).
Nota: * o Sistema S refere-se ao Serviço Nacional da Indústria (SENAI), criado em 1941, e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em 1946.

Ao traçar esse panorama do Ensino Médio, percebemos que os poucos avanços que haviam ocorrido no sentido de uma formação integral, com o significado de omnilateral, perdem-se com a implementação do Novo Ensino Médio, que mostra formar mão de obra para

um mercado de trabalho cada vez mais precário, com um exército industrial de reserva, como explica Duarte (2015).

Para complementar as informações desse breve panorama e entender os desafios enfrentados pela Gestão Escolar no período da pandemia junto aos professores do Ensino Médio, buscamos investigar acerca do estudante dessa etapa da Educação Básica no censo educacional, objeto da próxima subseção.

2.2 ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO?

> *Para os estudantes, cada momento do Ensino Médio é vivido de modo diverso* (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020, p. 313).

Para conhecer o estudante do Ensino Médio, escolhemos os dados fornecidos pelo Censo Escolar (2022), que é "[...] é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas" (BRASIL, [s.d.]b). Também utilizamos as Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2023b), e o trabalho de Ferraz, Marinho e Teixeira (2022) nos auxilia com dados sobre os adolescentes fora da escola no período.

Nossa coleta de dados buscou se concentrar nas informações disponíveis para o interregno de 2020 a 2022, que é o mesmo definido no objetivo do trabalho para a análise dos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como as informações consolidadas não são todas do mesmo tipo, procuramos traçar o perfil do aluno do Ensino Médio através do Índice Socioeconômico (Inse), pois entendemos que ele pode demonstrar características que têm profundo impacto no desempenho desses alunos.

Ainda, porque o período escolhido para nossa análise está inserido na época da pandemia da Covid-19, em que diferenças socioeconômicas foram acentuadas e tiveram relevância significativa até mesmo na organização do trabalho da gestão pedagógica das escolas.

Começamos pelo número de matrículas. No início de 2023 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira (INEP) divulgou os resultados preliminares do Censo Escolar 2022. O levantamento demonstrou que a etapa do Ensino Médio no país é efetivamente da rede estadual, conforme prevê a atual LDB, visto que nessa rede estão 84,2% das matrículas, os outros 15,8% estão distribuídos nas instituições privadas, municipal e federal.

Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	233.330	6.351.444	40.030	925.949
2021	7.770.557	6.835.399	229.948	6.562.930	42.521	935.158
2022	7.866.695	6.895.219	232.121	6.622.359	40.739	971.476

Fonte: Brasil (2023b, p. 21).

Em todos os estados do país, a rede estadual, de acordo com a própria LDB 9.394/96, é a responsável por ofertar essa etapa da Educação Básica. Em 2022, as escolas estaduais de Ensino Médio totalizaram 6.622,359 matrículas na zona urbana e 359.439 em zona rural, segundo o censo (IBGE, 2022).

Em seguida, verificamos os percentuais de aprovação nessa etapa da Educação Básica, dispostos na tabela 2. Infelizmente, os dados consolidados mostram apenas os anos de 2020 e 2021. Como a tabela mostra outras etapas da Educação Básica, editamos os dados para que pudéssemos nos concentrar no Ensino Médio, etapa que é foco da nossa investigação.

Tabela 2 – Percentual de aprovados em 2020 e 2021 do Ensino Médio, por região

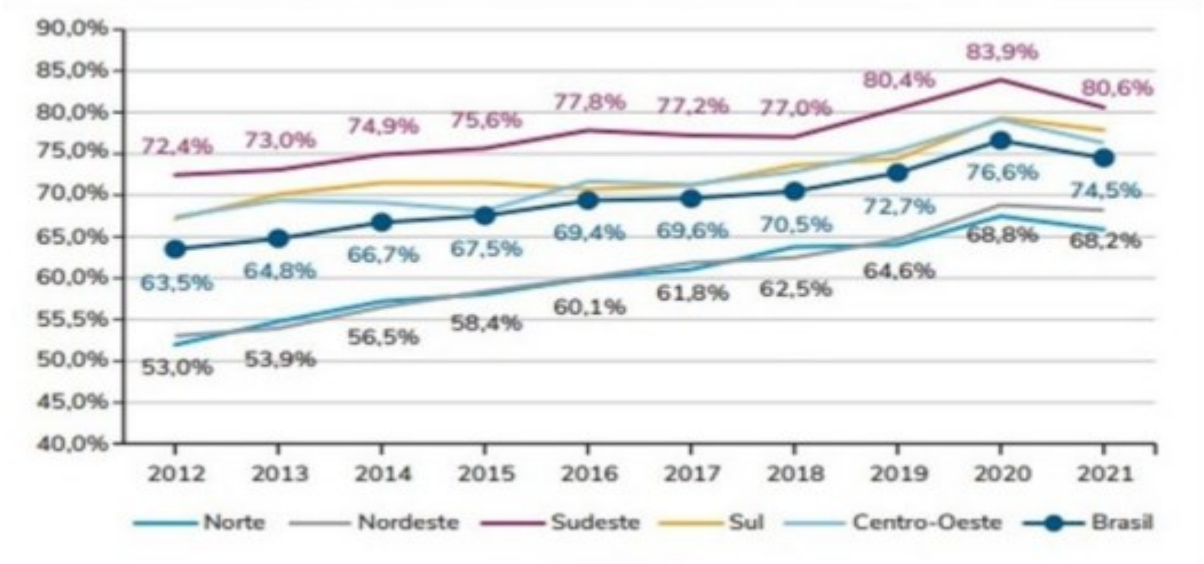
Região	% aprovados em 2020	% aprovados em 2021
Total	95,0%	90,8%
Norte	96,9%	81,9%
Nordeste	97,0%	91,0%
Sudeste	94,8%	93,8%
Sul	91,0%	89,4%
Centro-Oeste	93,4%	89,5%

Fonte: adaptado de Brasil (2023b, p. 21).

Os dados da tabela 2 demonstram que, de 2020, ano em que se iniciou a pandemia da Covid-19, para 2021, houve queda em todos os percentuais de aprovação dos estudantes do Ensino Médio. Os percentuais totais caíram 4,2%, mas tiveram uma oscilação maior por região: a queda da aprovação na região Norte foi de 15%, o maior entre todas as regiões. A Região Nordeste apresentou queda de 6%; o Sudeste, de 1%; o Sul, de 1,6%; e o Centro-Oeste, de 3,9%. Percebe-se, portanto, que o Sudeste, com 1%, e o Sul, com 1,6%, as duas regiões historicamente mais *ricas* do país, apresentaram os menores índices de queda, contrabalançando o percentual da Região Norte (15%), seguido pelas regiões Nordeste (6%) e Centro-Oeste (3,9%).

Esse cenário foi agravado na pandemia, mas os dados da desigualdade no Brasil são históricos, assim como podemos constatar nos estudos do INEP (BRASIL, 2022, *apud* ANPED, 2023), que mostram o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a Educação Básica nos anos de 2012 a 2021. Considerando que as regiões do país têm grandes diferenças, como podemos constatar no Gráfico 1, sendo o Norte com menor percentual e o Sudeste com o maior.

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por renda domiciliar per capita



Fonte: Anped (2023, p. 17).

Tais dados nos levam a constatar que o período pandêmico agravou ainda mais a falta dos jovens dentro das escolas, e a desigualdade fica expressa nas diferentes regiões do Brasil. Segundo Ferraz, Marinho e Teixeira (2022), no ano de 2022, havia dois milhões de adolescentes fora da escola no país. Ademais, o percentual de distorção idade-série no Ensino Médio ainda está próximo de ¼ dos alunos, índice também preocupante. É de conhecimento geral que houve queda na renda da maioria das famílias no país, o que contribuiu para o aumento no índice da evasão dos alunos que precisaram trabalhar, cuidar dos irmãos, de doentes, ou ainda que adoeceram, entre tantos outros fatores.

Por essa razão, fomos em busca de dados que pudessem mostrar mais sobre os alunos, e analisamos o Índice Socioeconômico (Inse), que configura a próxima subseção.

2.1.1 Índice Socioeconômico (Inse) do aluno do Ensino Médio

> *O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores* (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Ao buscar informações que pudessem auxiliar a traçar o perfil do estudante do Ensino Médio no ano de 2020, percebemos que os dados referentes ao Índice socioeconômico (Inse) do ano de 2022 não estão disponíveis, mas apenas do ano de 2021, 2019, 2015 e do período 2011-2013 (em conjunto). Assim, utilizamos as informações do Inse que correspondem ao ano de 2021, em que ainda estava ocorrendo a pandemia. Além desses dados, usamos o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2023c), que não traz informações socioeconômicas sobre esses alunos, mas outras que consideramos importantes, dada a já mencionada influência da situação econômica das famílias sobre a educação dos jovens.

O Inse de 2021 foi disponibilizado em forma de Nota Técnica, em uma publicação intitulada *SAEB*[5] *2021 – Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2021 – Nota Técnica,* tendo sido publicado apenas em 2023 (BRASIL, 2023c). Escolhemos os dados do Inse para ajudar a traçar características do perfil dos Estudantes do Ensino Médio. A coleta de dados do SAEB 2021, em relação ao Ensino Médio, ocorreu por meio de formulário impresso, aos estudantes da

> [...] 3ª e da 4ª séries do ensino médio (tradicional e integral) de todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam dez ou mais estudantes matriculados na série avaliada; [...] e da 3ª e da 4ª séries do ensino médio (tradicional e integral) de uma amostra de escolas particulares localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam dez ou mais estudantes matriculados na série avaliada, distribuídas nas 27 unidades da Federação (BRASIL, 2023c, p. 7).

Portanto, os dados são coletados por amostragem. Embora a Nota Técnica traga diversas informações, concentramo-nos no nível de classificação socioeconômico dos estudantes, mas é importante informar que os resultados se referem à Educação Básica como um todo, não havendo, na nota técnica estudada, dados específicos unicamente de estudantes do Ensino Médio. A tabela 3, na página seguinte, demonstra o percentual de estudantes em cada nível.

---

[5] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Tabela 3 – Percentual de estudantes por nível do Inse SAEB – 2021

Nível	Percentual
I	1,5
II	12,0
III	15,1
IV	19,8
V	19,9
VI	15,5
VII	13,6
VIII	2,6

Fonte: adaptado de Brasil (2023c).

O nível socioeconômico dos estudantes é classificado de I (nível inferior) a VIII (nível superior). Percebe-se que o nível mais baixo é aquele que representa os estudantes que possuem bens como uma geladeira, uma televisão, um banheiro e um celular com internet, mas não possuem bens e serviços como computador, TV por internet, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer.

Ainda há indicação de que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois quartos na casa, *a escolaridade da mãe ou responsável e/ou do pai ou responsável varia entre até o 5º ano do Ensino Fundamental incompleto e o Ensino Fundamental completo*, e concentra o menor percentual de respondentes, com apenas 1,5%.

O nível mais alto é o que concentra os estudantes que possuem em sua casa bens como: duas geladeiras, três ou mais quartos na casa, três ou mais televisões, três ou mais banheiros, três ou mais celulares com internet, dois ou mais computadores, garagem, mesa para estudar, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, forno de micro-ondas, freezer e aspirador de pó. Nesse nível, *a escolaridade da mãe ou responsável e/ou do pai ou responsável caracteriza-se por Ensino Superior completo*. Aqui se concentram 2,6% dos respondentes.

É importante destacar que a variação dos níveis dos estudantes, entre o mais alto e o mais baixo, caracteriza-se pela posse de bens em quantidade maior. A pesquisa não mostra registro dos estudantes que não possuem tais bens, e reitera que a maioria dos alunos afirmou possuí-los.

A maior diferença está na escolaridade da mãe e ou do pai ou responsável, que varia de entre o 5º ano do Ensino Fundamental incompleto e o Ensino Fundamental completo no nível mais baixo, para Ensino Superior completo, no nível mais alto, além de que aqueles que estão no nível mais baixo não possuem computador e acesso à internet sem fio, nem mesa para

estudar. Assim, podemos considerar que esses itens podem influenciar no rendimento dos alunos, principalmente durante o período da pandemia da Covid-19, interregno em que se concentram nossos estudos.

Com relação aos outros níveis do Inse, percebemos que a diferença do índice I para o II está na quantidade de celulares (de um para um ou dois), no acesso à internet sem fio e mesa para estudar, além da *escolaridade da mãe e ou do pai ou responsável*, que varia entre *até o 5º ano do Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Médio completo*. O percentual de estudantes no nível II é de 12%.

O nível III tem como diferenças possuir dois ou mais celulares com internet e *a escolaridade da mãe e ou do pai ou responsável ser entre 5º ano do Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo*. Nessa faixa concentram-se 15,1% dos estudantes.

Para o nível IV, além de outros bens, são acrescidos mesa para estudar, acesso à internet sem fio, computador, possuir dois ou mais celulares com internet *e escolaridade da mãe e ou do pai ou responsável ser entre 5º ano do Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio completo*. Portanto, a mesma escolaridade do nível anterior. Nessa faixa estão 19,8% dos estudantes.

A caracterização do nível V, além de outros bens, acrescentam-se instalações que oferecem mais conforto, como quantidade maior de banheiros ou televisões e a posse de automóvel, mas nos concentramos naquelas informações que consideramos ter maior influência nos estudos desses alunos. Nesse nível, estão mantidos a mesa para estudar, acesso à internet sem fio, computador, possuir dois ou mais celulares com internet e *escolaridade da mãe e ou do responsável entre o Ensino Médio e Ensino Superior completo, e do pai (ou responsável), entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio completo*. Nessa faixa estão 19,9% dos estudantes.

O nível seguinte, VI, que concentra 15,5% dos estudantes, além dos itens listados anteriormente, que aumentam em quantidade (um ou mais computadores), e serem acrescidos de posses que trariam melhor conforto, destaca-se a *escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre Ensino Médio e Ensino Superior completo*.

Como já abordamos o nível mais alto, este é o último ao qual nos referimos, sendo o penúltimo da tabela, o nível VII. Esse nível aumenta o número de celulares (três ou mais com internet) e computadores (dois ou mais), além de maiores instalações residenciais, em número de quartos e banheiros, *a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre Ensino Médio e Ensino Superior completo* e, portanto, a mesma do nível anterior. Nessa faixa concentram-se 13,6% dos estudantes.

Com base nas informações, percebe-se que a diferença entre um nível e outro é caracterizada pela posse de bens e pela escolaridade dos pais e ou responsáveis, que destacamos para demonstrar sua influência. O acesso a instalações adequadas pode auxiliar no desempenho dos alunos, como possuir acesso a um computador com internet sem fio[6], ou mesmo celular com acesso à internet certamente influenciou no desempenho dos alunos durante a pandemia da Covid-19.

Se considerarmos que apenas 1,5% dos alunos do Ensino Médio não tiveram acesso aos materiais disponibilizados pelas escolas durante a pandemia da Covid-19, pode parecer pouco, mas esse percentual corresponde ao total de 7,6 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2020, quantidade de alunos realmente expressiva. Ainda há o agravante que esse perfil de estudantes se concentra em determinadas regiões e na dependência administrativa pública da escola.

Também cabe destacar que a escolaridade dos pais e ou responsáveis demonstra refletir nas posses das famílias, pois os níveis com maior número de bens, além de itens que podem proporcionar mais conforto, estão concentrados em maiores quantidades ou somente são existentes para aqueles com maior nível de escolaridade, que fizemos questão de destacar nas páginas descritivas anteriores.

Esses dados corroboram as afirmações de que a ascensão social ocorre por meio da escolaridade, tendo influência no acesso a determinados bens. Com essas informações, podemos perceber que o jovem do Ensino Médio no Brasil não tem um perfil homogêneo, mas sua maioria está concentrada nas faixas intermediárias dos níveis definidos pelo SAEB.

Consideramos a heterogeneidade do perfil do jovem que está na faixa etária de frequentar o Ensino Médio, pois "compreender os jovens apenas pelo fator idade [...] seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades" (BRASIL, 2013c, p. 13).

É necessário observar que as juventudes são socialmente produzidas, sendo uma construção histórica que implica inclusive aspectos antropológicos, que mostram períodos biológicos da vida que sofrem elaborações simbólicas rituais, as quais auxiliam na definição de fronteiras de determinadas idades dos grupos sociais. Assim, as juventudes configuram uma construção social e um tipo de representação.

---

[6] Não necessariamente sem fio, mas de qualidade. Utilizamos o termo *sem fio* porque a publicação optou por *wi-fi,* que é o termo em inglês com a mesma significação.

> É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, que começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural (BRASIL, 2013c, p. 14).

Nesse momento da vida estão presentes as descobertas, novas possibilidades: as juventudes ganham "[...] contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos" (BRASIL, 2013c, p. 15).

Percebe-se que os jovens, em sua maioria, têm interesse significativo pelas tecnologias, pois são usuários de redes sociais, e a socialização dessa faixa etária, embora já afeita a recursos tecnológicos, também sofreu impacto com a pandemia da Covid-19. O distanciamento social impôs uma diminuição na *socialização,* no sentido próprio de se encontrar com outros jovens. As tecnologias auxiliaram a passar por esse período, inclusive foram as ferramentas tecnológicas que ajudaram na escolarização por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Emprestamos de Goedert (2005, p. 145) a afirmação de que "as considerações que aqui são apresentadas certamente não pretendem esgotar a diversidade de conhecimentos e possibilidades que podem ser apreendidos ao se falar sobre cultura jovem [...] e escolarização". Apenas pretendemos chamar a atenção para a especificidade da cultura jovem e das juventudes, porque esse é o período da vida em que se frequenta, ou deve frequentar o Ensino Médio, etapa da Educação Básica que está em nosso escopo de pesquisa.

Contudo, é necessário refletir sobre a cultura desses jovens e o sentido que a escola tem em suas vidas. Por essa razão, defendemos uma educação omnilateral, conforme já afirmamos anteriormente, que promova uma educação integral desses jovens. Os desafios do Ensino Médio, além de se manter, na atualidade, ainda são somados às especificidades da cultura das juventudes e a outros que são consequências da pandemia da Covid-19, como as perdas educacionais já mencionadas.

Após essas considerações sobre o panorama do Ensino Médio, passamos a abordar o direito à educação na pandemia da Covid-19, objeto do próximo capítulo.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

> *Tanto quanto a pandemia viral, pandêmico é o ressoar, neste momento, da importância do ensino presencial, do professor, da escola* (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 16).

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras mudanças em toda a sociedade, na organização do dia a dia e na forma como se desenvolvem as atividades laborais. Assim, "o mundo precisou parar, adotar novas dinâmicas e modos de produção e suspender o funcionamento de espaços essenciais para o desenvolvimento e para a formação dos sujeitos como espaços escolares formais, centros de cultura, lazer e ambientes esportivos" (SANTANA, 2020, p. 43).

Na área da educação não foi diferente: o trabalho dos profissionais teve que ser reinventado. O trabalho docente sempre esteve preso a modelos pré-formados, e com o isolamento social, houve maior precarização e aumento da desigualdade social, cultural e econômica. Conforme exposto, nosso estudo buscou compreender, por meio das produções publicadas nos anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2020 a 2022 (suspensão das aulas presenciais), o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto ao Ensino Médio da Educação Básica brasileira.

Antes, porém, consideramos importante compreender os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cenário educacional brasileiro nos aspectos do direito à educação no ordenamento jurídico do país, partindo de uma análise constitucional para a legislação infralegal, objeto desta seção. Também verificamos a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi publicada em 2018, e se encontrava em andamento durante o período da pandemia da Covid-19. Para iniciar a abordagem a esses aspectos, lançamos um olhar sobre a pandemia, para contextualizá-la antes de tratar de seu impacto na Gestão Escolar Pedagógica junto ao Ensino Médio.

As perguntas que pretendemos responder nesta seção são: o que foi a pandemia da Covid-19? Quais os desafios que ela trouxe para o cenário educacional brasileiro? O direito à educação foi ameaçado?

3.1 PANORAMA DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

Nesta subseção, buscamos abordar os aspectos sociais, políticos, econômicos e sanitários da pandemia, contextualizando o período. Para tanto, utilizamos como suporte os trabalhos de Brito *et al.* (2020), Souza *et al.* (2021), Magalhães (2021) e Costa (2020).

No ano em que a pandemia da Covid-19 iniciou, Brito *et al.* (2020) classificaram a doença como um dos maiores desafios deste século. Publicado ainda em abril de 2020 e, portanto, bem no início da pandemia, o trabalho dos autores buscava orientar a prática de profissionais da saúde, e reconhecia a necessidade de mais estudos.

Souza *et al.* (2021) desenvolveram um estudo sobre aspectos gerais da pandemia da Covid-19. Entre esses aspectos, os autores esclarecem que a doença é uma zoonose, infecção naturalmente transmissível entre animais vertebrados e seres humanos, e estava, no período da publicação do trabalho, sob investigação, com suspeitas apontando para morcegos ou pangolins como possíveis origens, com base no sequenciamento genético do vírus. Animais não doentes podem hospedar e espalhar os agentes causadores dessa infecção.

Brito *et al.* (2020) corroboram informando que se trata de uma doença infectocontagiosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, da síndrome aguda respiratória grave. Já Souza *et al.* (2021, p. 548) esclarecem que "a OMS, em 11 de fevereiro de 2020, estabeleceu a nomenclatura oficial, quando o vírus foi denominado coronavírus-2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) e a doença infecciosa do coronavírus-19 (COVID-19)".

Magalhães (2021) pontua que a rápida disseminação global da Covid-19 e a falta inicial de vacinas ou tratamentos antivirais comprovados resultaram na implementação de quarentenas e *lockdowns* em muitos países. Essas medidas rigorosas tinham o objetivo de promover o distanciamento social e reduzir a transmissão do vírus. A principal preocupação era evitar o colapso dos sistemas de saúde devido à escassez de leitos hospitalares em relação ao número de pacientes necessitando de internação.

Esses aspectos sanitários levaram a medidas que tiveram impactos tanto nos campos sociais e políticos quanto econômicos. Os *lockdowns,* que foram medidas tomadas por meio de políticas, contribuíram para a retração do consumo, pois as pessoas precisavam ficar em suas casas, impactando a área econômica. Muitas pessoas perderam seus empregos, outras precisaram se adaptar para desenvolver suas atividades laborais em suas próprias residências, e na educação não foi diferente: ela não ficou imune aos impactos da pandemia.

Segundo Magalhães (2021, p. 1264), "sistemas de educação ao redor do planeta também sentiram os efeitos da pandemia e enfrentaram um desafio sem precedentes", e muitas

alternativas foram buscadas, que "[...] iam desde aquelas que envolvem alta tecnologia, como a gravação de videoaulas em tempo real e sua disponibilização em plataformas online, até a produção de programas educativos para serem veiculados em emissoras de rádio e televisão".

Costa (2020) chama a atenção que, quando a pandemia da Covid-19 se disseminou pelo mundo, a sociedade já apresentava um panorama de desigualdades sociais acentuado, e que essas desigualdades são produtoras de injustiças sociais e discriminações. O autor salienta, ainda, que prontamente, visto que seu estudo foi publicado no mesmo ano em que a pandemia iniciou, as evidências já apontavam "para o agravamento das desigualdades sociais no mundo e, na maior parte dos casos, em cada país. Primeira constatação: os mais desfavorecidos e vulneráveis estão a ficar ainda mais desfavorecidos e mais vulneráveis. Não se encontram praticamente exemplos de sentido contrário" (COSTA, 2020, p. 6).

Magalhães (2021, p. 1265) também destaca esse agravamento, especialmente na área da educação, pontuando, sobre as alternativas de ensino durante o período de distanciamento social, que "os números não deixam dúvidas sobre quais parcelas da sociedade brasileira têm condições de acompanhar as atividades pedagógicas digitais, caso políticas públicas que tenham como objetivo a universalização do acesso à internet não sejam colocadas em prática".

Zanobia (2021, p. 1) afirma que o desemprego, durante a pandemia da Covid-19, foi maior que o estimado. A autora ainda informa que

> Uma revisão feita pelo IBGE mostra que o número de desempregados ultrapassou os 15,2 milhões no primeiro trimestre deste ano, taxa de 14,9%, superior aos 14,7% divulgados, uma diferença de 452 mil pessoas. E, apesar de o Brasil apresentar recuperação no número de desocupados, os dados estão atrelados a uma maior informalidade e ao aumento de trabalhadores sem carteira assinada, é o que mostra a nova Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua reponderada, [...] (ZANOBIA, 2021, p. 1).

Portanto, o número de desempregados aumentou vertiginosamente, e o que a autora chama de *recuperação no número de desocupados* refere-se a trabalho informal, sem garantias ou estabilidade, o que influencia enormemente a vida das famílias. Além disso, o número de infectados foi expressivo, e a quantidade de mortos pela pandemia da Covid-19 certamente foram fatores que contribuíram com a evasão escolar, pois dificilmente se encontra uma família que não tenha convivido com pelo menos um caso da doença. O estudo de Orellano *et al*. (2021, p. 01) informa que,

> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 26 de outubro de 2020, já haviam sido registrados aproximadamente 43 milhões de casos e 1,2 milhão de mortes pela COVID-19 no mundo. Atualmente, a América Latina e o Caribe são o principal polo de ocorrência da doença; o Brasil, com cerca de

> 182 mil óbitos confirmados, é superado apenas pelos Estados Unidos em número de mortes.

Em seu trabalho, os autores alertam para a subnotificação possível da doença, e que desigualdades regionais podem ter piorado a situação. Portanto, é possível depreender, do cenário geral demonstrado pelos autores acima, que a pandemia da Covid-19 teve reflexos intensos e graves sobre a educação brasileira, ameaçando gravemente o direito à educação. Os dados informados por Zanobia (2021) não dão conta da realidade que cada família viveu.

O estudo da autora ateve-se a números disponibilizados pelo IBGE: a falta de dinheiro faz com que muitos jovens sejam impelidos à informalidade para ajudar no sustento da família, e o período da pandemia da Covid-19 mostra fortes sinais de que isso tenha ocorrido (ZANOBIA, 2021).

Como vimos no capítulo anterior, ao lançar o olhar sobre o estudante do Ensino Médio, percebemos que a posse de bens caracteriza a categorização dos níveis do Inse, juntamente com a escolaridade dos pais e ou responsáveis. Isso nos leva a concordar com a afirmação de Magalhães (2021), e ainda emprestarmos as afirmações de Trezzi (2021, p. 11): "não por acaso as desigualdades são tão gritantes. Embora superá-las não seja tarefa exclusiva da educação, esta pode ser um agente tanto no sentido de superação quanto de perpetuação ou ampliação [...]". O autor ainda destaca que "tudo depende de como o sistema é organizado ou de como é feita a distribuição de recursos ou mesmo de como a situação é encarada" (TREZZI, 2021, p. 12).

Por essas razões, reforçamos a justificativa de nossa pesquisa, pois compreender as ações empreendidas durante a pandemia, por meio das equipes de Gestão Escolar Pedagógica, pode contribuir com o debate educacional e auxiliar na elaboração de políticas públicas, que entendemos serem os meios para superar desafios educacionais e, assim, nos aproximarmos da tão almejada educação de qualidade que desejamos para nossos alunos.

Com essa breve contextualização a respeito do período pandêmico, emergiu o questionamento: o direito à educação foi ameaçado no contexto pandêmico? Antes de buscar a resposta para esse questionamento, procuramos conhecer melhor o direito à educação preconizado por nosso país, objeto da próxima subseção deste capítulo.

3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO

> *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família* (BRASIL, 1988).

Nesta subseção, utilizamos a legislação sobre o tema, que inclui a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), além de outras leis que nos auxiliam na compreensão do direito à educação (BRASIL 2006; 2021b). Os autores Arruda (2020), Chauí (1989), Costa e Gentil (2018), Cury (2002), Orellano *et al*. (2021), Veronese (2021) e Zanobia (2021) também nos ajudam nessa compreensão.

Ainda utilizamos outras publicações, como a de Foster (2021), que traz dados sobre crianças e adolescentes sem acesso à educação e de alunos que abandonaram a escola; e de Sander (2023), com informações sobre o que chama de *legado da pandemia.* Também utilizamos publicações oficiais que trouxeram dados sobre a educação durante a pandemia da Covid-19, feitas por instituições, como a Agência Brasil (2021), que publicou informações sobre a vacinação; a Unicef (2020) e Unicef Brasil (2022); além da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2022).

Em tempos de uma crise sanitária *inédita*, nunca foi tão necessário que a educação permanecesse em funcionamento, mesmo com adaptações em seu currículo para uma perspectiva não presencial. A razão é que era necessário "estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento" (ARRUDA, 2020, p. 20).

Infelizmente, a mudança foi abrupta, impondo, com muita pressão à coordenação e docentes, uma modificação em procedimentos e ações a fim de manter a continuidade do ano letivo (UNICEF, 2020). Nesse cenário e antes de adentrar o contexto imposto pela pandemia da Covid-19, é importante entender o que é o direito à Educação. Para tanto, apoiamo-nos na legislação, iniciando pela Carta Magna, e prosseguindo na hierarquia legal sobre o tema.

O direito à educação é caracterizado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, como "[...]direito de todos e dever do estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A lei trata o direito à educação como elemento para a realização dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Isso através da construção de uma sociedade mais justa e solidária, na busca pelo desenvolvimento nacional, pela erradicação da pobreza e da marginalização, de forma a reduzir as desigualdades e pela promoção do bem comum, sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação (VERONESE, 2021).

Assim, a Educação Básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado.

> A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Com o surgimento do dever estatal, nascem obrigações que devem ser respeitadas, tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY, 2002).

A educação escolar, pois, é erigida como bem público, de caráter próprio, por ser ela, em si, cidadã. Assim, por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino Médio, também por ser a Educação Infantil um direito, a Educação Básica é dever do Estado. Portanto, como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições.

Como resultado de lutas históricas da sociedade civil e de entidades acadêmicas e sindicais, no Brasil, existe um ordenamento jurídico que assegura o direito à educação, culminando na atualidade com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e com a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que tornam a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (COSTA; GENTIL, 2018).

A Educação Básica, como direito, aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei nº 11.274/06, pela qual o Ensino Fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, e por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação dele interferir no campo das desigualdades sociais.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, a fim de democratizar a sociedade brasileira. A Constituição Federal (CF) pontua, em seu artigo 206, item IX, a

> garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. A Carta Magna também pontua, em seu artigo 208, "educação obrigatória e gratuita do 4 (quatro aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso [a ela] na idade própria" (BRASIL, 1988).

A CF ainda assegura a progressiva universalização do Ensino Médio, o atendimento especializado para pessoas com deficiência, de preferência em escola regular, além de Educação Infantil e pré-escola às crianças até 5 anos e oferta de ensino noturno regular, destacando, em seu parágrafo 1º, que "o acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo" (BRASIL, 1988). Em seu artigo 211, a CF destaca, no parágrafo 1º, que

> A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

A Carta Magna também pontua que os municípios "atuarão prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil", e os Estados e o Distrito Federal no Fundamental e Médio (BRASIL, 1988). Ainda é importante destacar o parágrafo 7º do mesmo artigo, que determina que

> O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (BRASIL, 1988).

No mais, a CF determina os percentuais de investimento na educação, destacando o regime de colaboração entre a União, Estados e municípios. Assim, depreendemos que a educação é um direito subjetivo, dever do Estado e da família, que será garantido pelas esferas competentes em regime de colaboração.

Também cabe compreender o que a LDB pontua sobre o direito à educação, já que se trata da lei imediatamente abaixo da CF a versar sobre o tema. Em seu artigo 3º, item XIII, a referida Lei pontua "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 1996), em redação idêntica à CF (BRASIL, 1988).

Ainda, a Carta Magna dedica um título inteiro ao tema, conjugado ao dever: *Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar* (BRASIL, 1988). O referido título deixa claras as etapas da Educação Básica e sua obrigatoriedade e gratuidade dos 4 aos 17 anos, organizada nas alíneas do artigo 4º, item I: "a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio" (BRASIL, 1996).

Sob esse mesmo título figura o atendimento especializado àqueles "[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).

Também está sob o mesmo título o "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 1996).

Igualmente sob o mesmo título, figuram condições especiais, como o atendimento ao aluno afastado da escola para tratamento médico, além do zelo pela frequência à escola, ademais de assinalar o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula de seus filhos a partir dos 4 anos de idade. Consideramos importante destacar os parágrafos 2º, 3º e 4º do artigo 5º, ainda sob o mesmo título:

> § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.
> § 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.
> § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade (BRASIL, 1996).

Outro ponto fundamental é observar que a meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em vigor previa "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)". Contudo, outras fontes mencionadas neste mesmo estudo informam que essa universalização não foi alcançada.

Percebemos que as duas leis se complementam, tendo, inclusive, redação muito semelhante, e até mesmo idêntica, em alguns casos. Com base no exposto, questionamos: houve negligência na oferta do ensino obrigatório por parte de Estado durante a pandemia da Covid-19? O direito à educação foi ameaçado? Para compreender essa complexidade e buscar respostas, é igualmente significativo considerar o contexto escolar durante a pandemia da Covid-19.

A evasão escolar no Ensino Médio já era preocupante, tendo se agravado ainda mais com a chegada da pandemia da Covid-19, conforme já exposto. Apesar de ter havido diminuição na taxa de evasão escolar desde o ano de 2010, observou-se aumento significativo em 2021. Em 2020, a taxa de evasão atingiu 2,6% entre os estudantes matriculados no Ensino Médio das redes estaduais de educação. Entretanto, no ano seguinte, em 2021, esse índice mais

que dobrou, chegando a 5,8%, superando inclusive a taxa registrada em 2019, que foi de 5,5% (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022).

Assim, compreendemos que o direito à educação foi afetado. Embora ele esteja garantido pela legislação, de acordo com o exposto até o momento, a imprensa em geral noticiou o aumento da evasão escolar durante e depois do período pandêmico. Conforme notícia divulgada pela Câmara dos Deputados (BRASIL, 2021b, s.p.),

> Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a evasão escolar no Brasil atinge 5 milhões de alunos. Durante a pandemia de Covid-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do ensino fundamental e 10% no ensino médio. Para os que ainda estão matriculados, a dificuldade foi de acesso, com 4 milhões de estudantes sem conectividade.

Para Foster (2021, p. 1), no ano de 2020,

> [...] foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2% segundo dados da Pnad Contínua. Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online.

Em conformidade com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por meio de notícia publicada em agosto de 2022, a pandemia da Covid-19 ampliou a desigualdade no ensino, a evasão escolar e a perda de aprendizagem, que já existiam anteriormente à pandemia da Covid-19, mas foram intensificadas com o cenário pandêmico. Ainda segundo o CNTE (2022, s.p.), "a maior crise sanitária do século jogou luz e ampliou as desigualdades do ensino público no Brasil. Escolas fechadas, evasão escolar, falta de estrutura nas escolas, queda nas matrículas e saúde emocional de alunos/as e professores/as abaladas são alguns problemas que a educação pública brasileira" enfrentou no período.

A mesma CNTE também traz informações de pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, de que "[...] 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia da Covid-19. As principais motivações foram a dificuldade do acesso remoto às aulas e problemas financeiros, em que os alunos que lideraram a taxa de abandono pertenciam às classes D e E" (CNTE, 2022, s.p.).

Em setembro de 2022, o Unicef Brasil (2022, s.p.) alertava: "dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil". Os dados são de pesquisa do IPEC, "com pessoas de 11 a 19 anos que estudam em escolas públicas, ou que não

estão na escola e não completaram a educação básica aponta trabalho infantil e dificuldades de aprendizagem como os principais motivos da evasão escolar" (UNICEF BRASIL, 2022, s.p.).

Podemos perceber dados discordantes nos números das reportagens citadas acima, mas o alerta para a importância do problema é válido. O fato de cada reportagem trazer fontes de pesquisas diferentes pode justificar a incompatibilidade nos dados. Em reportagem de fevereiro de 2023, Sander (2023, p. 01) informa que o "Brasil foi um dos países da América do Sul que mais manteve as instituições fechadas no período", e que o "legado da pandemia, perdas de aprendizagem e evasão escolar são desafios para as redes de ensino".

Contudo, é preciso observar as razões que levaram as escolas a permanecerem fechadas. De acordo com a Agência Brasil de notícias, a vacinação contra a Covid-19 iniciou em 17 de janeiro de 2021, no Estado de São Paulo; na segunda-feira (18), os Estados de Goiás, Piauí e Santa Catarina também iniciaram a imunização. Contudo, a vacinação, naquele período, abrangeu apenas grupos prioritários (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Tais grupos incluíam a "chamada fase 1: trabalhadores de saúde, pessoas institucionalizadas (que residem em asilos) com 60 anos de idade ou mais, pessoas institucionalizadas com deficiência e população indígena aldeada" (AGÊNCIA BRASIL, 2021, s.p.). A oferta de vacina para toda a população levou tempo considerável, refletindo em todas as atividades, sejam laborais ou mesmo de rotina das famílias, pois não era possível o contato normal entre as pessoas.

Portanto, o atraso na vacinação da população foi a razão para que as escolas se mantivessem fechadas, contribuindo para a evasão escolar. Também foi a razão para o problema levantado pelo CNTE (2022), mencionado mais acima: a falta de vacinação influenciou fortemente no aspecto financeiro, estendendo seus reflexos para a evasão escolar.

3.3 AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO

> *A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento* (KIRCHNER, 2020, p. 46).

Nesta subseção, revisitamos a LDB (BRASIL, 1996) e publicações oficiais que trouxeram determinações para o enfrentamento das condições da pandemia da Covid-19. Entre tais publicações estão o Parecer CP/CNE nº 05/2020, de 28 de abril do referido ano, autorizando o envio de atividades não presenciais para todos os estudantes (BRASIL, 2020a), o Parecer

Medida Provisória nº 934, em 01 de abril de 2020, que ajudou as entidades escolares a formularem seus calendários (BRASIL, 2020b), além de voltar ao Parecer do CNE/CEB nº 05/97, da década de 1990, que assegura que as atividades podem ser desenvolvidas de várias formas (BRASIL, 1997).

Ainda utilizamos as obras dos autores Melo (2020); Palú, Schütz e Mayer (2020); Santos (2020); e Soares e Colares (2020), que nos auxiliaram na compreensão da situação atípica do período pandêmico. Como exemplo da dispensa dos 200 dias letivos, utilizamos a legislação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020) e ações desenvolvidas no mesmo Estado, apenas como ilustração, pois o escopo de nosso trabalho compreende uma dimensão maior, por meio dos anais da Anped, conforme citado anteriormente.

Entendemos que, antes de adentrar o estudo do nosso *corpus* de pesquisa, precisávamos compreender o que havia sido feito sobre o assunto, e escolhemos o referido Estado por se tratar da localização em que a pesquisadora reside. Iniciamos, pois, pela legislação federal, e em seguida adentramos as leis promulgadas em Santa Catarina. A partir da compreensão do que ocorreu nesse Estado, ao lançar nosso olhar sobre o *corpus* de pesquisa, na realização do Estudo, que abrange todo o Brasil, abrimos a possibilidade de melhor entendimento não apenas da situação, mas do que deu certo e daquilo que não obteve sucesso.

No novo cenário pandêmico, as equipes de gestores necessitaram realizar planejamentos e instaurar novas estratégias, repensando as práticas do cotidiano escolar (MELO, 2020). Conforme o tempo foi passando, foi possível perceber quais estratégias usadas foram efetivas e quais não. Além disso, na medida em que a pandemia da Covid-19 foi avançando, novos desafios descortinaram-se nas rotinas escolares, impondo problemáticas inéditas que exigiram *reprogramação da rota*.

As escolas foram surpreendidas, exigindo das Secretarias de Educação Estaduais agilidade para organizar ações junto às instituições de ensino, de forma a assegurar que o ano letivo fosse garantido, e o processo de ensino-aprendizagem não fosse prejudicado. Pensando em garantir o direito de educação para todos, atividades foram organizadas e enviadas aos estudantes, para que nenhum ficasse sem recebê-las, e eram intituladas *tarefas de casa*.

> Entretanto, diante dessa situação de pandemia mundial e da impossibilidade de volta rápida a normalidade das atividades presenciais na escola, a oferta de atividades não presenciais, de forma mais sistemática e organizada, tornou-se um mecanismo necessário e imprescindível à manutenção do vínculo escola/aluno/família, e do desenvolvimento da aprendizagem (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 126).

Então, as escolas organizaram projetos para que pudessem disponibilizar atividades a todos os estudantes. Para que tais projetos saíssem do papel, as escolas precisaram de regulamentação, dada pela legislação vigente, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa regulamentação ocorreu por meio de "discussão com órgãos como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação" (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 127).

Depois de várias etapas e muitas reuniões, o CNE emitiu o Parecer CP/CNE nº 05/2020, de 28 de abril do referido ano, autorizando o envio de atividades não presenciais para todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 2020a). A respeito da Educação Básica, o referido parecer esclarece que,

> Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão, abandono (BRASIL, 2020a, p. 6).

Cabe salientar que as atividades não presenciais enviadas para os estudantes são aquelas que o professor elaborou com o apoio da esquipe de gestão pedagógica. Foram elaborados inúmeros estudos dirigidos, disponibilizados online e no formato impresso. A maioria acompanhava gravações em vídeo realizadas pelos professores para explicar o passo a passo das atividades ou complementar alguma explicação sobre o conteúdo.

Esses materiais eram disponibilizados comumente dentro dos grupos no aplicativo *WhatsApp* das turmas dos estudantes, ou em plataformas tecnológicas que eram alimentadas semanalmente pelos professores. Além disso, havia a necessidade de sempre diversificar as atividades, que também poderia ser uma leitura com sua família ou um trabalho manual, que o aluno poderia gravar, entre outras tantas tarefas. As atividades foram elaboradas pensando que o aluno as desenvolveria sozinho ou com o auxílio de um adulto.

Infelizmente, muitas vezes os adultos não conseguiram ajudar, por diversas razões, e as mais evidentes foram a falta de conhecimento, a falta de tempo, ou por compreender que, entre tantas prioridades do momento, essa não era tão premente. Dessa forma, compreendemos que, embora tenha ocorrido esforço para manter o acesso à educação durante a pandemia, muitos alunos tiveram sua aprendizagem prejudicada por fatores fora do alcance dos professores, como essa falta de apoio.

Buscando regulamentações anteriores, percebemos que o Parecer do CNE/CEB nº 05/97 assegura que as atividades podem ser desenvolvidas de várias formas.

> As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados (BRASIL, 1997).

O processo escolar é regido pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), conforme já mencionado. Contudo, como o momento era atípico na educação por causa do Coronavírus, muitos foram os questionamentos. Como ficaria o ano letivo? Quais seriam os desdobramentos sobre o calendário escolar? Como resposta, o Governo Federal lançou a Medida Provisória nº 934, em 01 de abril de 2020, que ajudou as entidades escolares a formularem seus calendários (BRASIL, 2020b).

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano. Desafios da Educação em Tempos de Pandemia letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b).

Assim, houve a dispensa dos 200 dias letivos, mas as horas continuaram a ser as mesmas 800. Então, as escolas precisaram planejar seus calendários para que os estudantes não perdessem o direito à educação e princípios de cidadania, previstos na Constituição federal. Em Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SC) determinou, através do Parecer CEE/SC nº146, de 19 de março de 2020,

> As condições normais de reposição de atividades escolares por meio de acréscimo de dias letivos ao final do período de suspensão de aulas, para cumprimento do disposto na LDB sobre carga horária mínima e dias letivos anuais, poderão não ser suficientes, incluindo a possibilidade de inviabilizar o calendário escolar de 2021 (SANTA CATARINA, 2020, p. 6).

Por causa da Pandemia da Covid-19, as estratégias para organizar o calendário escolar e as atividades não presencias fizeram que o MEC estabelecesse formas ou modalidades de ensino que atendessem ao problema imposto pela situação pandêmica, de isolamento e fechamento de escolas por tempo indeterminado, para que pudesse ser resolvido.

Essa flexibilização do calendário escolar não simplificou o processo de aprendizagem dos estudantes. Toda a Gestão Escolar estava empenhada em oportunizar aos estudantes o acesso às atividades escolares não presenciais no período de distanciamento social, e não perder o relacionamento/vínculo já existente entre escola, professor, aluno e famílias. Entre as inúmeras estratégias criadas, a mais corriqueira foi a disponibilização de uma plataforma tecnológica de base para que o professor publicasse o material, recebesse as atividades e avaliasse.

Para isso, várias formações continuadas foram necessárias para desenvolver habilidades e competências junto à equipe docente. Porém, não bastava o professor saber manusear a plataforma tecnológica: também era preciso condições estruturais para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse acontecer. “No período pandêmico o desafio maior dos professores foi lidar com a realidade da precária estrutura dos recursos tecnológicos nas escolas, assim como, com a falta de computadores e internet de qualidade os quais dificultaram seu trabalho” (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Muitos gestores escolares não ficaram dependendo da estrutura da escola para agir, pois puderam contar com a infraestrutura tecnológica que cada um dispunha dentro da sua casa. Segundo Santos (2020, p. 7), “as ações no período pandêmico foram guiadas pela necessidade de garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, mesmo as escolas e professores não dispondo de condições de trabalho adequadas para isso”.

Tomamos como exemplo o Estado de Santa Catarina, que fez um levantamento de dados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), no ano de 2020, para saber quantos estudantes e professores tinham computador e acesso à internet em casa. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes tinha acesso à internet, mas faltava informação para usar as plataformas disponibilizadas para as aulas remotas.

Quanto aos professores, mais de 90% deles têm computadores e internet. Diante desse quadro, a Secretaria da Educação de Santa Catarina (SED-SC) precisou rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem dos quase 540 mil estudantes pertencentes à Rede Estadual de Ensino.

Uma das formas encontradas pelas escolas do Estado de Santa Catarina para que o aluno que estava em casa continuasse aprendendo, quando não era possível a utilização da tecnologia, foi disponibilizar atividades impressas. Tal Estado proporcionou aos professores da Rede de ensino um Curso de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais, contribuindo com a utilização de novas formas de ensinar em espaços não presenciais de aprendizagem. O Estado de Santa Catarina, no intuito de auxiliar no enfrentamento à pandemia, realizou 28 *Webinars* (Anexo E), que compuseram um plano de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais.

Um novo formato de ensino para a educação foi implantado, e tudo aconteceu sem muitos estudos, pois a pandemia da Covid-19 pegou a todos de surpresa, sem dar tempo para que as escolas pudessem planejar suas ações para que houvesse maior expectativa de acerto. O ensino remoto emergencial (ERE), sobre o qual abordamos brevemente na introdução, instalou-se no mundo, e instituições que nunca haviam trabalhado com ferramentas on-line precisaram adaptar suas metodologias para esse sistema de ensino.

Percebemos, ao longo deste estudo, que o Brasil adotou o ERE, e que houve esforço do governo do Estado de Santa Catarina em oferecer formação aos professores para o uso de tecnologias para o ensino não presencial, e que a utilização dessas ferramentas possibilitou a continuidade da oferta da educação. Contudo, a coleta de dados demonstrou que nem todas as dificuldades foram sanadas, e conforme destacamos na subseção anterior, o direito à educação esteve ameaçado durante a pandemia.

Para compreender melhor esse período pandêmico, o próximo capítulo aborda a gestão pedagógica no Ensino Médio. Nele, discutimos as ações realizadas por equipes pedagógicas para lidar com os desafios impostos pelo período pandêmico, garantindo a educação a todos os alunos. O capítulo auxilia para analisar melhor os dados dos anais das reuniões da Anped e explicitar nossos achados, considerando o perfil do aluno dessa etapa de ensino, que traçamos brevemente no capítulo anterior.

4 A GESTÃO ESCOLAR

> *O chão da sala de aula continua lá, sozinho. O quadro branco vazio, as carteiras vazias, os corredores também. O ensino adquiriu uma nova modalidade durante a pandemia* (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 56).

A epígrafe acima busca, ao mesmo tempo, ilustrar as escolas durante o período pandêmico e chamar à reflexão porque, enquanto *o chão da escola continuava lá,* as equipes pedagógicas e professores reinventavam-se para que a educação pudesse continuar. Este capítulo tem o objetivo de trazer subsídios para compreender o que é a Gestão Escolar, abordando brevemente suas dimensões. Em seguida, versamos sobre a Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio.

Nesta seção, utilizamos trabalhos de Lück (2009); Oliveira e Vasques-Menezes (2018); Pimenta (2019); Clavijo e Vieira (2013); Palú, Schütz e Mayer (2020); além de documentos oficiais. Buscamos conhecer quem compõe a equipe da Gestão Escolar Pedagógica, foco de nosso estudo, e quais são suas atribuições e funções. Para isso, iniciamos com um breve estudo sobre a Gestão escolar, e buscamos referencial em trabalhos de Silva (2015) e Lück (2009), cujos estudos focam principalmente na figura do diretor escolar.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) pontuam que o tema da Gestão Escolar apresenta lacunas na literatura, principalmente no que se refere ao conceito de gestão. A pesquisa das autoras analisou teses e artigos nacionais e internacionais indexados nas bases de dados SciELO e Pepsic de 2005 a 2015, e demonstrou que, inicialmente, o conceito apontava aspectos administrativos da função, e apenas com o tempo aproximou-se da parte pedagógica e política.

Silva (2015) colabora com o entendimento das dimensões da Gestão Escolar, e Pimenta (2019) e Lück (2009) contribuem para a compreensão das competências da Gestão Escolar Pedagógica. Também auxiliam nosso entendimento Clavijo e Vieira (2013), que desenvolveram um projeto de intervenção intitulado *A Função Político-Pedagógica da Equipe Pedagógica no Espaço Escolar;* além de Palú, Schütz e Mayer (2020), cuja obra buscou mostrar, ainda em 2020, desafios a serem enfrentados durante o período da pandemia da Covid-19, em uma coletânea de artigos sobre o tema. Outros autores e documentos oficiais também nos auxiliam a entender quem faz parte da equipe, quais são suas funções e atribuições.

As perguntas que pretendemos responder nesta seção foram sintetizadas em: o que é gestão escolar? Quem compõe a Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio? Quais são suas

funções e atribuições? Quais ações podemos verificar no enfrentamento à pandemia, antes mesmo de adentrar nosso *corpus* de pesquisa?

4.1 CONCEPÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Iniciamos o estudo desta seção buscando entender o que é a Gestão Escolar. De acordo com Lück (2009), Gestão Escolar refere-se à administração da cultura da escola, alinhada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico (PPP). Ela deve estar comprometida com os princípios da democracia e adotar métodos que promovam um ambiente educacional autônomo, onde soluções próprias são desenvolvidas dentro das competências da instituição.

Ainda segundo a autora, isso envolve a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e na busca por resultados eficazes, bem como o autocontrole por meio do acompanhamento e avaliação com *feedback* constante. Segundo Lück (2009), os gestores escolares, trabalhando em equipe, têm a responsabilidade de administrar e orientar a escola tanto em termos administrativos quanto pedagógicos.

Eles desempenham um papel crucial na formação da cultura e do ambiente escolar, que devem ser promotores do desenvolvimento, construção do conhecimento e aprendizagem voltada para a cidadania. Sua função inclui incentivar a abertura da escola e de seus profissionais à cultura da sociedade e à comunidade, e garantir uma cultura escolar proativa e empreendedora, que possa lidar de forma autônoma com os desafios diários, transformando-os em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado profissional (LÜCK, 2009).

Complementando, Silva (2015) categorizada a Gestão Escolar em seis dimensões: (i) a Gestão Pedagógica; (ii) a Gestão dos resultados educacionais; (iii) a Gestão democrática e participativa; (iv) a Gestão administrativa; (v) a Gestão de pessoas; e (vi) a Cultura e Clima escolar. Como nosso foco é a Gestão Escolar Pedagógica, versamos brevemente sobre as demais dimensões, deixando-a por último, embora seja a primeira a ser listada pela autora. Assim, iniciamos pela Gestão dos resultados educacionais.

De acordo com a autora citada, nessa dimensão da Gestão Escolar, um indicador de desempenho deve ser caracterizado por elementos que representem adequadamente o que está sendo avaliado. Ele deve oferecer informações condensadas, ser mensurável, de fácil compreensão, ter uma abordagem integradora, permitir relações com outros indicadores e possibilitar a comparação de resultados entre diferentes grupos.

Ainda para Silva (2015), na área educacional, existem diversas classificações de indicadores que contribuem para avaliar a eficácia de uma escola. Isso inclui os indicadores de insumos, que consideram os recursos utilizados para implementar um projeto ou plano; os indicadores de processo, que descrevem como esses insumos são empregados para gerar resultados; e os indicadores que mensuram os resultados alcançados, estimando o impacto em médio e longo prazo.

A partir desse acesso, as escolas podem comparar seus resultados com os de outras escolas em seu município, Estado e país. No entanto, é importante ressaltar que a comparação deve ser feita com o objetivo de identificar áreas que precisam de reforço para melhorar os resultados. Silva (2015) ainda pontua que se espera transparência dos gestores, pois os indicadores de desempenho têm a função de destacar tanto os sucessos quanto as dificuldades e limitações.

Logo, situações que demandam maior atenção devem ser priorizadas, especialmente quando se trata de orientar as tomadas de decisão, estabelecer ações e, consequentemente, ajustar o curso das atividades. Ainda de acordo com Silva (2015), essa dimensão envolve o monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional, a avaliação interna, as avaliações externas e o acesso e permanência dos alunos na escola.

Sobre essa dimensão, consideramos importante mencionar o caráter de cobrança do Estado, mas sem oferecer recursos mínimos para muitas escolas. Como discorremos anteriormente, o Brasil tem escolas que sequer contam com luz elétrica. Seria ingênuo esperar resultados semelhantes entre escolas sem o básico e escolas com boa estrutura, isso apenas para mencionar o aspecto físico das unidades de ensino.

Não queremos, com isso, desmerecer a gestão por resultados, apenas chamar a atenção para a realidade de nosso país, que por suas dimensões e pelas desigualdades, apresenta características que, em nossa leitura, precisam ser consideradas quando da avaliação e, consequentemente, ao gerir esses resultados.

Conhecendo brevemente a dimensão da gestão por resultados, passemos à Gestão democrática e participativa. De acordo com Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a partir da Constituição de 1988, com a possibilidade de eleições para diretores, as escolas iniciaram um processo de democratização das escolas e de sua busca por autonomia. Para as autoras, “o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 880).

Burgos (2020) pontua que a transição democrática na escola requer necessariamente um papel de liderança ativa por parte da Gestão Escolar. Esse protagonismo implica engajamento em quatro áreas fundamentais, que muitas vezes são consideradas como parte intrínseca do ambiente escolar: a promoção da construção social tanto dos alunos quanto dos professores, a transformação da família popular em um agente de responsabilidade pedagógica, além da capacidade de direcionar e aproveitar a energia da sociedade civil para apoiar efetivamente o trabalho escolar.

Já para Silva (2015, p. 83), essa dimensão é complexa e abrangente, tendo caráter político, pois "dá poder às pessoas, poder que é legítimo no contexto educacional, com vistas a contribuir para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, mediante a participação da comunidade escolar interna e externa". Fundamentada em Lück (2010), a autora pontua que uma escola democrática é aquela em que todos os seus membros trabalham juntos de forma coletiva e estão comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Ainda, que a democracia nesse contexto se constrói através da combinação de direitos e deveres, conceitos inseparáveis e interdependentes. Os cidadãos têm o direito de usufruir dos benefícios e serviços, mas também têm a responsabilidade de contribuir para a produção e a melhoria desses mesmos benefícios e serviços. É nessa interligação que a verdadeira democracia se estabelece, através da construção de um bem comum (LÜCK, 2010, *apud* SILVA, 2015).

Silva (2015) ainda destaca o caráter colaborativo da educação, e pontua que o maior objetivo dessa dimensão da Gestão Escolar é promover a aprendizagem e formar os alunos. Para que esses objetivos sejam alcançados com sucesso, é essencial que todos os esforços sejam coordenados, envolvendo a participação de todos os grupos da escola.

Assim, conforme a autora, isso implica criar um ambiente de confiança, integrando ações, minimizando conflitos e, ao mesmo tempo, promovendo uma cultura que valorize as habilidades individuais, estimule a tomada de decisões em conjunto e compartilhe responsabilidades. Ainda é importante destacar que, de acordo com Silva (2015), a abordagem de gestão democrática da educação permeia a obra de Paulo Freire e se manifesta em suas ações na política educacional.

Silva (2015) pontua que Freire criticou vigorosamente as abordagens mecanicistas, racionalistas, centralistas, autoritárias e burocráticas da educação. Em seu papel como Secretário de Educação, em São Paulo, ele descentralizou as decisões, implementou os conselhos de escola e propôs conceitos como gestão colegiada, administração dialógica, gestão

participativa, autogestão escolar, administração democrática, democratização e autonomia das escolas.

Em suma, a Constituição de 1988 marcou o início da democratização das escolas ao permitir eleições para diretores e buscar maior autonomia, e a gestão democrática envolve a participação ativa de professores e comunidade escolar para garantir qualidade educacional. Silva (2015) destaca a complexidade política dessa gestão e sua contribuição para a formação integral dos alunos com a participação da comunidade. A autora ainda demonstra o alinhamento da gestão democrática da educação com as ideias de Paulo Freire, que criticou abordagens autoritárias e burocráticas da educação, e que essa dimensão envolve o Conselho da Escola.

A próxima dimensão é a da Gestão administrativa. Nela, segundo Lück (2009), estão englobados recursos físicos, materiais, financeiros e humanos. No período da escola conservadora e elitista, orientada pelo paradigma Positivista, a ação do diretor estava focada em garantir esses recursos para a escola. Nessa concepção limitada, o diretor dedicava a maior parte do tempo a essa busca, na esperança de que os processos educacionais ocorressem naturalmente, sem intervenções específicas em cada um deles.

Contudo, Silva (2015) considera a Gestão de pessoas, que corresponde aos recursos humanos, como uma dimensão à parte. Essa autora ressalta que "que a dimensão administrativa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação" (SILVA, 2015, p. 90), e pontua que a disponibilidade de recursos não garante qualidade de ensino. Nesse sentido, a administração assume abordagem dinâmica.

A razão para isso é que ela lida com a administração de serviços, recursos físicos e financeiros, organização de registros escolares, uso apropriado de instalações e equipamentos, preservação do patrimônio escolar, interação com a comunidade, e a busca por recursos didáticos e financeiros, entre outras responsabilidades. Silva (2015) ainda salienta a necessidade de cuidado ao gerir recursos, fiscalização e conferência de patrimônio, organização e registro da documentação escolar, além da obrigatoriedade de alimentação de sistemas de gestão de administração das unidades de ensino.

Silva (2015) também frisa a essencialidade dos serviços de apoio, mencionando a desproporcionalidade entre a necessidade de pessoal e a disponibilidade deles, em razão da burocracia para contratação. A autora ainda pontua que "a secretaria da escola, funcionários responsáveis pela limpeza, manutenção do prédio e serviços gerais, merenda escolar, o pessoal de apoio ao trabalho pedagógico, entre outros" fazem parte do serviço de apoio (SILVA, 2015, p. 90).

Ainda segundo a autora, fazem parte dessa dimensão a administração de recursos financeiros, a associação de pais e mestres, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e que há *saberes necessários,* como destaca para todas as dimensões.

Já para Burgos (2020), a gestão desempenha um papel significativo na criação de um ambiente escolar direcionado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, conforme destacado por um estudo do MEC. O sucesso escolar e a produção do efeito escola estão relacionados a diversos fatores, incluindo o trabalho em equipe, experiências de planejamento coletivo, intercâmbio de conhecimentos entre professores, projetos de ensino desenvolvidos pela equipe da escola com participação ativa de direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e alunos, bem como o ensino contextualizado, que considera a realidade dos alunos e da comunidade.

Em relação à gestão de pessoas, Silva (2015) acentua que, nela, existem elementos necessários, incluindo a motivação e o comprometimento com o trabalho educacional, o fomento do espírito de equipe, a promoção do diálogo e comunicação contínuos, o cultivo de relacionamentos interpessoais orientados pelo aspecto humano e educacional, a capacitação no contexto do serviço visando à criação de um ambiente focado na aprendizagem constante, bem como o desenvolvimento de uma cultura que enfatize a avaliação e autoavaliação para promover o crescimento contínuo.

A autora destaca a motivação, pois ela é condição para alcançar o sucesso, já que "o reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado realizado necessita também de perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento" (SILVA, 2015, p. 97). Para a mesma autora, a formação da equipe e o compartilhamento de responsabilidades são fatores relevantes, e não se trata de tarefa simples.

Santos, Alves e Arraes (2021, p. 2) afirmam que "o gestor exerce uma função de extrema importância na construção do processo educacional. Assim, o entendemos como um agente articulador da comunidade escolar e do processo democrático". Para Silva (2015), são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, alinhadas a um ideal educacional comum, respeito à legislação e regulamentos, compreensão dos objetivos educacionais em cada área de atuação, alinhamento dos interesses pessoais com os sociais e educacionais, comunicação eficaz, formação de redes de interação, transformação de progresso individual em coletivo e colaboração com objetivos compartilhados.

Dessa forma, trata-se de um esforço conjunto que constitui uma experiência de tornar coletivos não apenas o conhecimento conjunto, mas desafios, problemas e responsabilidades

que estão envolvidos no espaço escolar. Isso requer diálogo constante com e entre professores e funcionários para que seja possível conciliar abordagens e harmonizar perspectivas.

Silva (2015) ainda destaca que a construção do conhecimento passa por reflexão e ação, sendo necessária a associação de teoria e prática para que seja possível melhorar resultados. Fundamentada em Lück (2009), a autora afirma que "a gestão de pessoas envolve todos os aspectos do processo humano, a promoção da motivação, o desenvolvimento da equipe, a capacitação contínua, a avaliação do desempenho das pessoas na escola, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino" (SILVA, 2015, p. 99).

Já a dimensão Cultura e clima escolar envolve a organização da escola nesses aspectos, além do cotidiano escolar, também necessitando de saberes para a gestão dessa dimensão. Ancorada em Brito (1998), Silva (2015) afirma que o conjunto de acontecimentos resultantes da interação entre indivíduos em uma organização representa um fenômeno coletivo, que abrange aspectos tanto tangíveis quanto intangíveis. Essa dinâmica surge da convivência institucional e é caracterizada pela sua natureza grupal.

Segundo a autora, a cultura organizacional de uma escola engloba crenças, valores, normas, comportamentos, práticas e padrões que moldam o ambiente escolar. Essa cultura é resultado da influência da liderança, das experiências do grupo e da história da escola em relação à comunidade e ao sistema de ensino. Ela é aprendida e compartilhada coletivamente, muitas vezes de forma implícita e duradoura. Silva (2015) também destaca a necessidade de sentido atribuído pelos profissionais para a realização de seu trabalho, inclusive para sua aprendizagem e o desenvolvimento profissional dessas pessoas.

Em seu trabalho, Silva (2015) ainda afirma que a escola desempenha papel crucial na construção de uma identidade social positiva, contribuindo para o aprimoramento sociocultural da comunidade. Isso implica gerenciar o clima e a cultura da escola, propondo mudanças e inovações nas dinâmicas de poder, as quais também afetam aspectos curriculares. Introduzir mudanças na cultura escolar pode ser complexo, pois diversos grupos podem manifestar resistência.

No entanto, para a mesma autora, os momentos de crise organizacional podem servir como oportunidades para iniciar transformações na cultura da escola e em projetos relacionados ao currículo (SILVA, 2015). Já para Lück (2009), os gestores escolares, trabalhando em equipe, têm a responsabilidade de administrar e orientar a escola, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos. Eles desempenham papel relevante na formação da cultura e do ambiente escolar, que devem ser promotores do desenvolvimento, construção do conhecimento e aprendizagem voltada para a cidadania.

Lück (2009) ainda pontua que a função dos gestores escolares inclui incentivar a abertura da escola e de seus profissionais à cultura da sociedade e à comunidade, e garantir uma cultura escolar proativa e empreendedora, que possa lidar de forma autônoma com os desafios diários, transformando-os em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado profissional.

Isto posto, passamos, então, a breves considerações sobre a Gestão Pedagógica, primeira dimensão do trabalho de Silva (2015), que deixamos para abordar por último por se tratar do foco de nossa pesquisa. Na próxima seção, aprofundamos a abordagem à Gestão Escolar Pedagógica com foco no Ensino Médio, subsidiando a análise do *corpus* para este trabalho.

Para Silva (2015, p. 70, grifo nosso), a Gestão Pedagógica é uma

> das instâncias mais importantes mais importantes no trabalho do diretor de escola que, embora compartilhada com o *coordenador pedagógico* e *supervisor pedagógico*, cargos estes da rede municipal de ensino de Itapevi, visa acompanhar o trabalho pedagógico, a coordenação na escola diretamente, assim como o supervisor no monitoramento do trabalho desenvolvido.

Embora o estudo de Silva (2015), como o de Lück (2009), enfatizem o trabalho do diretor, destacamos, no excerto acima, a figura do coordenador e do supervisor pedagógico, que menciona uma rede municipal específica, visto que a legislação, por ser local, também expressa nomes diferentes para a mesma função. Nosso trabalho tem foco na figura desse membro da equipe pedagógica, que em nosso entendimento constitui o elo de contato direto com o professor.

Ainda para Silva (2015), trata-se de uma dimensão com foco na escola e total envolvimento com ela, incluindo o planejamento, o PPP, também o já mencionado PDE, e o plano de ensino. Percebemos, portanto, que essa dimensão perpassa outras dimensões da Gestão Escolar, e ousamos afirmar que elas estão interligadas, precisando funcionar de maneira hamônica para que o andamento dos trabalhos escolares obtenha sucesso.

Ao abordar o PPP, a autora destaca a importância da definição da missão, visão e valores, e que eles devem ser o guia para os planos específicos de ação, que precisam ser fruto de reflexões e discussões, para que a escola possa utilizá-lo como referência para planos de melhoria. Nesse sentido, em nosso olhar, ainda é importante definir o perfil de aluno que se deseja formar, e por isso voltamos a afirmar nossa defesa de uma formação omnilateral, como já pontuamos anteriormente.

Definido o perfil do aluno, em conjunto com a missão, visão e valores, a execução do PPP, que deve ser formulado de maneira participativa e colaborativa, refletirá nos trabalhos

dentro da escola, que envolvem outras ações, como o já mencionado plano de ensino, que está diretamente vinculado ao PPP. Esse plano, de acordo com Silva (2015), precisa estar em conformidade com o currículo adotado pela escola, que está subordinado à legislação federal e educacional sobre o tema. A autora menciona o perfil do aluno nos planos, mas acreditamos que ele também deve fazer parte do PPP.

Para a autora, a elaboração dos Planos de Ensino requer reuniões bem planejadas entre os envolvidos, considerando fatores como o perfil dos alunos, seus conhecimentos prévios e os desafios das novas aprendizagens. Com base nesses elementos, podem ser definidas as habilidades, conteúdos e estratégias educacionais para promover o sucesso dos alunos (SILVA, 2015). Já Lück (2009, p. 102) menciona que "a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola".

Lück (2009) ainda demonstra que a gestão pedagógica tem posição de destaque entre as dimensões da Gestão Escolar, pois ela está intimamente ligada com o principal objetivo da escola: o processo de aprendizagem e a formação dos estudantes. Ainda, a Gestão Escolar Pedagógica configura-se como dimensão para a qual todas as outras convergem, já que seu foco central é a implementação sistemática e deliberada de estratégias para a formação e a aprendizagem dos alunos. Como mencionamos anteriormente, em nosso ponto de vista, as dimensões estão interligadas e devem funcionar de maneira harmônica.

Assim, a Gestão Escolar Pedagógica é essencial para subsidiar o desenvolvimento de competências sociais e pessoais necessárias para a integração na sociedade e no mercado de trabalho, estabelecendo uma relação de benefício mútuo. Além disso, essa dimensão da gestão também desempenha papel crucial no apoio ao desenvolvimento pleno dos estudantes como seres humanos e na promoção de uma qualidade de vida adequada (LÜCK, 2009).

A autora foca principalmente no *resultado,* que é a formação do estudante. O foco do nosso trabalho ocorre sobre as ações da Gestão Escolar Pedagógica, em relação principalmente ao apoio aos professores, conforme mencionamos anteriormente. Assim, conhecendo brevemente a Gestão Escolar Pedagógica, na próxima subseção, direcionamos nosso olhar para a atuação dessa dimensão da Gestão Escolar para o Ensino Médio.

4.2 A GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: EQUIPE, FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES

Iniciamos nossa reflexão sobre a função do pedagogo na escola, e como nossa pesquisa foca em trabalhos da Anped, que reúne produções de todo o país, amparamo-nos em Pimenta (2019, p. 81), que afirma que

> [...] o eixo central articulador do trabalho coletivo da equipe escolar é traduzir os conhecimentos, as habilidades e as atividades necessários à formação do novo cidadão. Portanto, a consecução do projeto político-pedagógico precisa ser planejada, organizada, explicitando-se contínua e sistematicamente o quê - os conteúdos do trabalho escolar -, o porquê - a quais necessidades se articulam -, como fazer - projetos, cursos etc. -, quem faz - as responsabilidades, as competências -, quando, como etc. É trabalho para muitos.

Podemos entender, a partir da afirmação da autora, que a *tradução* de conhecimentos, habilidades e atividades necessárias à formação do *novo cidadão* passam pelo esforço em garantir que o que está planejado no PPP possa ser efetivado. Para isso, a equipe pedagógica, independentemente do local em que se encontre, nesse país de dimensões continentais, deve organizar o trabalho pedagógico de modo a oferecer *apoio* aos professores e alunos das instituições escolares.

Ainda segundo Pimenta (2019), a complexidade da organização do trabalho escolar exige empenho coletivo, requerendo que os especialistas de cada área atuem coletivamente. Conforme já mencionamos, o funcionamento *harmônico* das dimensões da Gestão Escolar, considerando todos os envolvidos, é fundamental para o sucesso dos trabalhos na escola.

Pimenta (2019, p. 81-82) enumera "algumas tarefas pelas quais a equipe pedagógica pode ser responsabilizada":

- coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis;
- coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da Escola; planos de cursos, de turmas, de ensino etc.;
- incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, orientação profissional, saúde e higiene, informática, ética etc.;
- compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem; • capacitar em serviço;
- fornecer assistência didático-pedagógica constante;
- assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las, coordená-las, avaliá-las etc.;

- definir claramente, quanto às reuniões com pais, em que a presença destes é importante na construção do projeto político-pedagógico, traduzindo essa participação;
- promover a articulação orgânica das disciplinas;
- acompanhar o rendimento escolar dos alunos;
- prever formas de suprir possível defasagem no rendimento escolar do aluno;
- propiciar trabalho conjunto por áreas, por séries etc., para analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às séries e ao processo ensino-aprendizagem;
- promover a integração de professores novos na Escola;
- pesquisar causas de evasão, repetência e outras.

Entendemos que cada parte de nosso país tem suas peculiaridades, mas como nossa pesquisa abordará produções de todo o Brasil, é necessário tomar produções que nos sirvam como *porta de entrada* para esse tema. Por essa razão, ao lançar o olhar sobre a equipe pedagógica, valemo-nos do trabalho de Clavijo e Vieira (2013), do Estado do Paraná; e de Vidal (2022), do Rio de Janeiro. Para aprofundar um exemplo, no campo das ações, focamos nossa observação inicial no Estado de Santa Catarina, local de residência e atuação profissional da pesquisadora.

Clavijo e Vieira (2013, p. 2) pontuam que a função da equipe pedagógica é "[...] o fazer pedagógico e a promoção da qualidade de ensino". Durante a pandemia da Covid-19, como vimos anteriormente, a ameaça ao direito à educação fez com que as equipes pedagógicas escolares precisassem agir rápido para que sua função pudesse ser cumprida: o isolamento social fez com que fossem necessárias diversas ações para que esse direito pudesse ser garantido.

Pode parecer que, aqui, já trazemos *resultados* da pesquisa, pois afirmamos que houve necessidade de ações das equipes de Gestão Escolar Pedagógica. Contudo, nosso trabalho lança um olhar mais aprofundado para essas ações, abrangendo todo o país, para o que é necessário considerar diversidades, no plural. Com dimensões continentais e características únicas de suas regiões, acreditamos que as equipes de Gestão Escolar Pedagógica do país utilizaram estratégias diversas, principalmente porque precisaram *contar* com o que tinham disponível no momento pandêmico.

Antes, porém, de entrarmos no campo das ações realizadas para o enfrentamento da pandemia da Covid-19, é importante observar quem faz parte da equipe pedagógica, e para isso, utilizamos o trabalho de Vidal (2022). De acordo com a autora, a equipe técnico-pedagógica é composta por diretor geral, diretor adjunto, coordenador pedagógico e orientador educacional. A autora refere-se ao Estado do Rio de Janeiro, e trouxemos sua afirmação para mostrar que

diferentes Estados do Brasil utilizam nomenclaturas variadas para funções da equipe pedagógica.

Contudo, tomamos como exemplo, conforme já exposto anteriormente, o Estado de Santa Catarina, que tem nomenclaturas diferenciadas, se comparada à afirmação de Vidal (2022), para as funções descritas. Essa informação auxilia a compreender melhor os textos analisados, visto que o *corpus* de análise é composto por produções acadêmicas de todo o país.

Também entendemos que os componentes das equipes pedagógicas, em nosso país, têm nomenclaturas diferentes, mas suas funções, conforme exposto pela explicação de Pimenta (2019), não devem ser diferentes. Observamos que a legislação sobre o trabalho da equipe pedagógica é localizada, pois se adequa não apenas às características locais, mas também aos quadros funcionais de cada rede de ensino.

Dessa forma, voltamo-nos para nosso exemplo, o Estado de Santa Catarina, por ser o local de atuação da pesquisadora, como já informado. A Lei Complementar nº 688, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015) dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual. A referida Lei Complementar (LC) auxilia na compreensão sobre a equipe de Gestão Escolar Pedagógica. Nela, o Quadro de Pessoal do Magistério no Estado de Santa Catarina classifica-se por Grupo Ocupacional:

> I – Grupo Ocupacional de Docência: Professor;
> II – Grupo Ocupacional de Apoio Técnico:
> a) Assistente Técnico-Pedagógico; e
> b) Especialista em Assuntos Educacionais; [...] (SANTA CATARINA, 2015).

Por meio do Anexo III, IV, V e VI da LC, que descrevem a especificação dos cargos de Assistente Técnico Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais - Função Administrador Escolar, Especialista em Assuntos Educacionais - Função Orientador Educacional, e Especialista em Assuntos Educacionais - Função Supervisor Escolar, respectivamente, observamos atribuições que dizem respeito ao cotidiano pedagógico da escola[7].

Ao Assistente Técnico Pedagógico cabe, entre outras atribuições

> propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos e técnicas de trabalho;[...] Realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos; [...] Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência

[7] Assistente Técnico Pedagógico é uma função do quadro do magistério do Estado de Santa Catarina. Cada Estado e município adota uma nomenclatura particular. Mais adiante utilizamos exemplos do Rio de Janeiro, com o trabalho de Vidal (2022), e de Clavijo e Vieira (2013), do Estado do Paraná.

> técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem; [...] Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola; Participar do planejamento curricular; Auxiliar na coleta e organização de informações, [...] Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares; [...] Contribuir para o cumprimento do calendário escolar; Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais [...] Executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola (SANTA CATARINA, 2015, p. 19).

A descrição acima permite perceber que, durante o período pandêmico, no Estado de Santa Catarina, que tomamos como exemplo, entre suas atribuições, havia atividades de Gestão Escolar Pedagógica necessárias para a continuidade e garantia do direito à educação no decorrer do período atípico de distanciamento social. A totalidade das atribuições dessa função estão disponíveis no Anexo A desta Dissertação.

Já o Especialista em Assuntos Educacionais – Função Administrador Escolar, entre suas funções, deve

> [...] Diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis; [...] Participar do planejamento curricular; Organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola; Providenciar junto à administração superior, recursos financeiros, materiais, físicos e humanos necessários à viabilização do projeto político-pedagógico da escola; Acompanhar a execução do currículo, visando ao melhor uso de recursos, bem como a sua permanente manutenção e reposição; Viabilizar aos profissionais da escola oportunidade de aperfeiçoamento, visando o projeto político-pedagógico; [...] Coletar, atualizar e socializar a legislação do ensino e de administração de pessoal; [...] Assegurar a organização, atualização e trâmite legal dos documentos recebidos e expedidos pela escola; [...] Buscar atualização permanente; Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com atendimento as reais necessidades dos alunos; [...] (SANTA CATARINA, 2015, p. 20).

O Especialista em Assuntos Educacionais – Função Orientador Educacional, entre suas funções, precisa

> [...] Promover a articulação entre a escola, família e comunidade; Participar com a comunidade escolar [...]; Garantir o acesso e permanência do aluno na escola; Participar do diagnóstico da escola junto à comunidade escolar, identificando o contexto socioeconômico e cultural em que o aluno vive; Participar da elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do aluno seja ponto de partida e o redirecionador permanente do currículo; Promover a participação dos pais e alunos [...]; Contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo, visando ao planejamento; Garantir a participação dos pais e alunos [...]; Contribuir para que a organização das turmas e do horário escolar considere as condições materiais de vida dos alunos (compatibilizar trabalho-estudo); [...] Buscar atualização permanente; Desenvolver o autoconceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade

> pessoal e social; Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos; [...] (SANTA CATARINA, 2015, p. 21-22).

Ainda, o Especialista em Assuntos Educacionais – Função Supervisor Escolar, entre suas funções, necessita

> [...] Participar do diagnóstico junto à comunidade escolar identificando a situação pedagógica da escola; Coordenar a construção do projeto político-pedagógico; Coordenar a elaboração do planejamento curricular; Acompanhar a execução do currículo; Promover a avaliação permanente do currículo visando o replanejamento; [...] Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando à construção da competência docente; [...] Garantir a unidade teórica-prática [*sic*], conteúdo-forma, meio-fim, todo-partes, técnico-político, saber-não-saber; Promover a construção de estratégias pedagógicas [...]; Garantir que os professores sejam escolhidos a partir de critérios pedagógicos; Garantir que a escola não se desvie de sua verdadeira função; Garantir que cada área do conhecimento recupere o seu significado e se articule com a globalidade do conhecimento historicamente construído; [...]; Buscar atualização permanente; Promover a análise crítica dos textos didáticos e a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos e coerentes com as concepções do homem e da sociedade que direcionam a ação pedagógica; Influir, para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos; [...] (SANTA CATARINA, 2015, p. 23-24).

A descrição das funções acima permite perceber que a equipe de Gestão Escolar Pedagógica, em suas funções, no Estado tomado como exemplo, compõe-se por pessoal que têm atribuições complementares. No período da pandemia da Covid-19, essas funções, principalmente as que trouxemos nos excertos, precisaram direcionar-se para a garantia do direito à Educação, que abordamos anteriormente.

Também percebemos que algumas funções se repetem na descrição das atribuições, e entendemos que elas sejam complementares ao trabalho da equipe como um todo. Para Vidal (2022), durante e no pós-pandemia, mais que nunca as escolas necessitaram que suas equipes pedagógicas fossem completas e atuantes. Também, como já afirmamos, é necessário que haja *harmonia* na gestão, entre suas dimensões, pois elas perpassam umas as outras.

Utilizamos essas funções como amostragem, pois a Gestão Escolar Pedagógica, conforme pontua Vidal (2022), também é composta por outras funções. Contudo, acreditamos que as funções descritas acima, durante a pandemia da Covid-19, foram as que estiveram em contato direto com os professores para que ações de ensino e aprendizagem pudessem ser tomadas para garantir o direito à educação, tendo contato mais direto também com alunos. Como esse é o foco de nossa pesquisa, não aprofundamos o estudo sobre outras funções, mas

não podemos deixar de destacar sua importância para o andamento dos trabalhos escolares e para a comunidade educacional como um todo.

Reforçamos, contudo, que utilizamos o Estado de Santa Catarina apenas como exemplo, e que outros Estados adotam nomenclaturas diferentes, como é o caso do Rio de Janeiro, exposto pelo trabalho de Vidal (2022), e que cada Estado possui legislação própria, inviabilizando que todos sejam contemplados neste estudo. Por essa razão, tomamos apenas um Estado como amostragem, pois segundo Bauer e Aarts (2010, p. 40-41), "a amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam informações", pois ela "[...] representa a população [...].

Durante o período da pandemia da Covid-19, as redes de ensino tiveram o desafio de viabilizar canais, ferramentas e processos para aplicação das atividades de ensino, buscando prover atividades pedagógicas (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020). Assim, abordamos, em seguida, algumas das ações realizadas junto aos professores, com estudantes e com a comunidade na busca por garantir o direito à educação em tempos pandêmicos, também no Estado de Santa Catarina, que é nossa amostragem. Para compreender melhor as ações realizadas no país todo, nossa pesquisa analisa, no capítulo seis, conforme proposto para esta pesquisa, textos selecionados dos anais da Anped.

4.3 AÇÕES COM PROFESSORES

> *Os professores e alunos da Rede Pública no Brasil possuem dificuldades financeiras em aplicar tecnologias de ponta para o seu uso pessoal* (RAMBO, 2020, p. 113).

Por se tratar do Estado de residência e de atuação profissional da pesquisadora, escolhemos utilizar Santa Catarina como exemplo de ações tomadas durante a pandemia da Covid-19, conforme já afirmamos. Durante o período pandêmico, o referido Estado adotou o uso da Plataforma *G Suíte Google Classroom*[8]. Com a instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e um dos desafios enfrentados pelas Equipes de Gestão Escolar Pedagógica foi *conectar* os professores. Silva, Petry e Uggioni (2020), na obra organizada por Palú, Schütz e Mayer (2020), abordaram exatamente esse problema. Segundo os autores, foi necessário

[8] As referências, nesta dissertação, mantiveram a grafia conforme escolhido pelos autores citados. Por essa razão, aparecem os termos tanto em inglês (*Google Classroom*) como em português (Google sala de aula).

transformar a cultura docente, pois era uma necessidade utilizar ferramentas que não eram comuns a todos os professores.

Para Badin, Pedersetti e Silva (2020), a pandemia da Covid-19 provocou um desconforto geral, inicialmente, em razão da necessidade de adaptação das rotinas. Isso envolveu todos: redes, famílias, alunos, nem mesmo professores estavam preparados para o ensino remoto. Assim, juntamente com os desafios, veio a insegurança.

Kirchner (2020, p. 46) informa que, passadas duas semanas do início do isolamento social, que manteve em casa a maior parte da população, incluindo as comunidades escolares, "a rede estadual de Santa Catarina começou um movimento, com professores em formação, com intuito de dar início a um novo formato de aulas", utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Fuchs e Schütz (2020, p. 95, grifo nosso) informam, acerca das formações ofertadas online, que elas ocorreram de forma *condensada,* "para que os professores tivessem um mínimo de instrumentalização para continuar ofertando a educação nesse novo contexto. *As equipes pedagógicas e administrativas também tiveram de mudar sua forma de trabalho e atendimento diante da pandemia*". Destacamos a afirmação das autoras, pois ela reflete a realidade das equipes escolares, principalmente da Equipe de Gestão Escolar Pedagógica, objeto de nosso estudo.

Borstel, Fiorentin e Mayer (2020, p. 38) ainda destacam que, embora se reconheça avanço tecnológico e do papel da escola na cultura digital, havia "significativa parcela de professores não via a necessidade de adaptar suas práticas de ensino às propostas e possibilidades dos recursos tecnológicos. Em alguns casos, o problema estava no domínio das ferramentas [...]". Ainda, há "falta de formação específica para professores e o entendimento por parte da sociedade e o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade" (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 22).

Palú (2020, p. 96) informa que, suspensas as aulas, "os primeiros 15 dias foram considerados como antecipação do recesso de julho para os estudantes. Já os Gestores, Técnicos e Professores das escolas públicas estaduais iniciaram no dia 02 de abril uma formação on-line".

Assim, entre as ações realizadas pela rede estadual em Santa Catarina, "foi formatado e realizado um Curso de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais contribuindo com a utilização de novas formas de ensinar em espaços não presenciais de aprendizagem" (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 25). Ao todo, o Estado de Santa Catarina realizou 28 *Webinars* (Anexo E), que compuseram um plano de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais.

Hackenhaar e Grandi (2020, p. 60) pontuam que o primeiro curso de formação on-line para a equipe gestora e os professores promovido pela SED (Secretaria de Estado de Educação) teve de 40 horas, e seu objetivo era "preparar os educadores no atendimento à comunidade escolar, durante o período de distanciamento social por prevenção ao Coronavírus".

Essas formações também buscaram abordar formas de atendimento para os alunos que não tinham acesso à internet. Foram desenvolvidos, então, materiais digitais, impressos e digitais/impressos, também com suporte por meio das formações oferecidas. Borstel, Fiorentin e Mayer (2020) ainda destacam que, para os professores, com a situação pandêmica, além das aulas, havia a necessidade de participar da rotina de capacitações (Anexo E), que aumentava a carga de horas dedicadas à profissão.

Também merece destaque a afirmação de Hackenhaar e Grandi (2020, p. 63), que reporta um pouco da realidade educacional durante a pandemia da Covid-19:

> O trabalho da equipe gestora e dos professores está sendo realizado dentro das leis e normativas vigentes. Cabe ressaltar que vai muito além do horário. Para poder atender a toda demanda, postagens dos planos de aula no Google Sala de Aula, preencher o sistema Professor on-line, atendimento aos alunos e pais, lives com alunos, lives de planejamento e outras atribuições, é preciso muita organização e dedicação, nem sempre reconhecidos.

Aqui, precisamos frisar a sobrecarga de toda a comunidade escolar, mas consideramos pertinente ressaltar a pressão vivida pela equipe da Gestão Pedagógica Escolar. Conforme evidenciaram Hackenhaar e Grandi (2020), foi um trabalho *muito além do horário* definido pelos contratos desses profissionais, *nem sempre reconhecidos.*

Quanto às apostilas aos alunos, que compreendia o material impresso para aqueles que não tinham acesso às tecnologias disponíveis, Kirchner (2020) destaca que a primeira entrega de ocorreu em 14 e 15 de abril de 2020. A autora afirma que a maioria dos responsáveis pelos alunos foi até as unidades escolares para retirada do material, e a partir de então, esses materiais eram disponibilizados semanalmente.

Contudo, Fuchs e Schütz (2020, p. 94) apontaram uma realidade diferente, pois entre os alunos que não têm acesso, mesmo as escolas fornecendo material impresso, devido à situação pandêmica, muitos "[...] também não têm condições de acessar a educação dessa forma, por não conseguirem transporte ou outras condições adversas que não permitem a continuidade de seus estudos nesse momento". A realidade, portanto, diferiu, em unidades da mesma rede, com algumas apresentando maioria conseguindo se adaptar para retirar materiais, mas com outras enfrentando a impossibilidade de acesso.

Isso demonstra a pertinência de nossa pesquisa, dadas as dimensões do nosso país. Também percebemos que, além da mudança do sistema presencial para o ERE, que já demanda mais tempo para preparação, com produção de material específico, o professor também necessitava se dedicar a sua própria *atualização* por meio das formações, demandando ainda mais tempo empenhado para as atividades profissionais.

Entendemos, também, que essas ações eram necessárias para a continuidade do processo educacional, sem desconsiderar aqueles que não conseguiram acessar sequer o material impresso, o que contribuiu para a evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, foco de nossa pesquisa, conforme abordamos nos capítulos 2 e 3 desta Dissertação.

Por conseguinte, podemos afirmar que foi um período de *reinvenção,* própria e da profissão, e uma necessidade, pois como mencionaram Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), muitos profissionais da educação não utilizavam tecnologias já disponíveis em sua prática docente, que foram essenciais no processo educacional durante a pandemia da Covid-19.

No caso do município de Itapiranga - SC, já havia o desenvolvimento, "[...] há vários anos, [de] um processo de formação para uso das tecnologias educacionais com os professores da rede. Essa situação privilegiou muitos professores, que nesse momento já estavam habilitados e foram importantes parceiros do processo junto à escola e aos colegas com mais dificuldades" (BORSTEL; FIORENTIN; MAYER, 2020, p. 41).

Segundo Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), não houve *resistência* por parte dos professores da rede estadual do referido município com relação ao uso das tecnologias educacionais durante a pandemia da Covid-19, e o processo ocorreu *com relativa tranquilidade*, mesmo considerando a mudança drástica para o professor, pois *já não era uma escolha,* mas uma necessidade imperiosa. Os autores ainda consideram que essa realidade privilegiou os docentes, pois eles já possuíam conhecimento das tecnologias em questão. Contudo, é importante destacar que é de conhecimento geral que a maioria dos docentes, em períodos anteriores à pandemia da Covid-19, não faziam uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em suas práticas docentes.

Hackenhaar e Grandi (2020, p. 65) destacam que a utilização das TIC em sala de aula "não era um ponto forte para muitos professores", mas "de uma semana para a outra tiveram cursos de formação nessa área e em poucos dias, tiveram que aprender buscar, estudar e ainda aplicar com seus alunos". Assim, trazemos aqui, novamente, a afirmação de Rambo (2020, p. 13), utilizada na epígrafe que abriu esta subseção, destacando as dificuldades financeiras que muitos professores e alunos enfrentam para adquirir e usar as TIC: "Os professores e alunos da

Rede Pública no Brasil, possuem dificuldades financeiras em aplicar em tecnologias de ponta para o seu uso pessoal".

A realidade educacional não é homogênea, por isso é necessário que se compreenda melhor o contexto da pandemia da Covid-19 para a escola, nas várias etapas e níveis educacionais, reforçando a justificativa desta pesquisa, que abrange todo o país.

Também é importante mencionar que, no período da pandemia da Covid-19, conforme nos lembra Kirchner (2020), a escola, que sempre foi lugar de estabelecer vínculos de mediação do conhecimento, e à qual professores, alunos e demais membros da comunidade escolar estavam habituados, já não era mais o espaço delimitado para isso: foi um momento de pensar em outras formas de *ser e fazer,* que redimensionou espaços.

Kirchner (2020) menciona que as reuniões virtuais para grupos de trabalho, embora tenham tido boa aceitação, também mostravam o incômodo pelo formato, somado à inquietação sobre as possibilidades, e as emoções traziam incertezas, além de inúmeras dúvidas sobre o processo. Logo, precisamos refletir sobre *o novo* e *o inesperado:* as propostas não puderam ser *testadas, validadas,* e por isso mesmo precisariam de uma preparação maior, mas o período e a circunstância não permitiram. Mais uma vez, a afirmação de Kirchner (2020) auxilia na justificativa de nossa pesquisa, pois permitirá compreender melhor as ações tomadas e a realidade durante a pandemia, considerando o país inteiro, no nível do Ensino Médio.

Ainda segundo Kirchner (2020, p. 48), os professores foram *convocados* para organizarem juntos o planejamento de atividades, e para se prepararem "para uma forma nunca imaginada de atendimento, interagir com as crianças/adolescentes e com seus familiares por meio de grupos do aplicativo WhatsApp". Ainda segundo a autora, foi um "momento de garantir e fortalecer o vínculo entre família e a escola, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias com orientação dos professores" (KIRCHNER, 2020, p. 48).

A autora também destaca que muitos professores demonstraram dificuldades no momento de efetivar as ações, principalmente na gravação de áudios e vídeos, considerando, além de limitações concernentes ao uso das TIC, características próprias, como a timidez. Contudo, Kirchner (2020) compartilha a informação de que muitos professores afirmaram que nunca aprenderam tanto em tão pouco tempo, enfrentando os desafios postos pelo período pandêmico para garantir o direito à educação aos alunos.

Somente após o processo de organização, além de muito planejamento, segundo informam Hackenhaar e Grandi (2020), os professores iniciaram suas aulas através de videoaulas, *lives*, e de livros didáticos. Os autores também informam que, antes da pandemia da Covid-19, apenas se ouvia muito falar sobre *lives,* mas que depois da necessidade de

adequação, algumas redes incorporaram essa prática, que tem se tornado “comum na Educação” (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 61).

Portanto, podemos afirmar que, entre as ações com os professores, além do apoio da equipe de Gestão Escolar pedagógica, o Estado tomado como exemplo, Santa Catarina, *ofereceu* formações aos seus professores, que chegaram a 28 *webinars*, conforme disposto no Anexo E. Para compreender melhor o conjunto de ações, a próxima subseção aborda aquelas que foram realizadas junto aos estudantes, em busca da garantia de seu direito à educação durante a pandemia da Covid-19. É importante ressaltar que as ações realizadas com os professores refletiram em e fomentaram ações com os alunos, conforme pode ser observado na subseção a seguir.

Concluímos esta subseção com a afirmação de Kirchner (2010, p. 51): “é impressionante a capacidade dos professores de se reinventarem e de fazer o melhor da realidade que têm. [...] Nunca antes tivemos uma experiência de tantos professores juntos buscando novas formas de ensinar, novas ferramentas de mediação, unidos em prol de uma educação mais significativa”.

4.4 AÇÕES COM ESTUDANTES

> *A realidade educacional de alunos e professores foi drasticamente alterada* (PALÚ, 2020, p. 101).

A epígrafe acima nos lembra a situação enfrentada no contexto pandêmico. Realizadas algumas ações com os professores, as atividades não presenciais nas escolas do Estado de Santa Catarina iniciaram em 06 de abril de 2020. Assim, “os alunos e suas famílias foram comunicados da nova modalidade de ensino e, com os professores um pouco mais preparados, as aulas não presenciais começaram [...]” (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 60).

Para os alunos sem acesso aos meios digitais, as ações anteriormente realizadas com os professores, de produção de materiais digitais, impressos e digitais/impressos permitiram oferecer acesso à educação para esses alunos, que puderam retirar esses materiais nas unidades escolares a partir do dia 14 de abril de 2020. Essas atividades deveriam ser devolvidas conforme cronograma organizado pelas escolas (PALÚ, 2020).

Segundo Hackenhaar e Grandi (2020, p. 61), em seu relato, embora *todos* os alunos possuíssem acesso à internet, havia aqueles cujos aparelhos de celulares eram mais antigos e com pouca memória, “o que dificulta na digitação de trabalhos e para baixar os vídeos de explicações dos conteúdos encaminhados pelos professores”. Para esses alunos, pais e responsáveis ou eles mesmos deveriam ir até a escola quinzenalmente retirar as atividades e

posteriormente devolvê-las. Após a devolução (quando ocorria), elas eram encaminhadas aos professores "para a devida correção e registros" (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 61).

Aqui, podemos inferir que houve um contingente de alunos que não devolviam/devolveram as atividades. Essa inferência levanta questões que, acreditamos, poderão ser respondidas pela análise dos textos que formam nosso *corpus* de pesquisa, os anais das reuniões da Anped: quais ações as diversas redes espalhadas pelo país tomaram para enfrentar o desafio da evasão durante a pandemia da Covid-19? As ações foram as mesmas para o enfrentamento da pandemia em todos os Estados do país? Nos capítulos anteriores, observamos um significativo número de alunos fora da escola, que tiveram seu direito à educação ameaçado, principalmente no Ensino Médio, foco de nossa pesquisa, e buscamos compreender melhor esse impacto trazido pela pandemia da Covid-19.

Kirchner (2020) pontua que houve avanço nesse período, que diz respeito ao aprimoramento dos materiais produzidos e entregues. Segundo a autora, a cada semana de planejamento, os professores foram ajustando seus materiais e ações direcionadas aos alunos para atender as demandas percebidas nas mediações estabelecidas com as crianças/adolescentes e famílias. Abordamos essa mediação com as famílias na próxima subseção, que foca as ações com a comunidade.

Em se tratando daqueles alunos que tinham acesso aos meios tecnológicos, Hackenhaar e Grandi (2020) destacam a dificuldade de alguns deles ao acessarem o sistema Google Sala de Aula pela primeira vez, demandando ajuda da equipe gestora e professores para resolver o problema.

Esse auxílio ocorreu por meio de comunicação através de grupos de *WhatsApp*, já mencionados na subseção anterior. "Para melhorar a comunicação, foram criados grupos de cada turma no WhatsApp entre professores e alunos, além dos grupos já criados no início do ano entre a equipe gestora e professores e equipe gestora com os líderes das turmas" (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 60). Palú (2020, p. 97) reafirma o uso desses grupos: "a maioria das escolas também criou grupos de WhatsApp para facilitar a comunicação entre a escola, professores, alunos, pais e responsáveis. Geralmente, os grupos são organizados por turma/ano/série".

Conforme posto anteriormente, Kirchner (2020) pontua que, no período pandêmico, a interação com as crianças/adolescentes e com seus familiares por grupos de *WhatsApp* era uma realidade, uma forma de atendimento que não havia sido imaginada até então. A autora ainda menciona que, em muitos casos, vários alunos pediam para *ouvir* e *ver* os professores durante o período de isolamento social.

"Isso significa dizer que o efeito produzido pela voz no contato humano com as crianças não pode ser substituído por qualquer meio eletrônico, por isso da grande importância da mediação dos professores" (KIRCHNER, 2020, p. 52). A autora pontua, ainda, que *a apostila* tem significado maior quando conta com a mediação estabelecida pelo professor.

Para Borstel, Fiorentin e Mayer (2020), o processo de utilização das ferramentas e recursos tecnológicos pelos alunos fluiu naturalmente, pois os mais jovens apresentam considerável domínio sobre esses instrumentos. Contudo, não podemos deixar de considerar aqueles que não tiveram acesso a esses recursos tecnológicos. Isso nos leva à pesquisa de Silva, Petry e Uggioni (2020), que dão conta que, naquele período,

> Do total dos atendimentos por tipo digital, impresso e digital/ impresso, os percentuais de alunos que estão retirando as atividades de forma física estão em um patamar de 17,73%. Dos dados consolidados em números de atendimentos os percentuais chegam a 96%, sendo que ainda alguns alunos que não estão sendo atendidos ou não informados pelos professores, somam 4% do total (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 33).

Como estamos utilizando o caso do Estado de Santa Catarina apenas como amostragem, não podemos afirmar se esses percentuais se repetem em nível nacional, sendo mais um dado a ser observado em nosso *corpus* de pesquisa.

Podemos afirmar, de acordo com nossa pesquisa, até o momento, que as ações envolvendo os alunos disseram respeito ao formato das aulas, produção de material digital, impresso e digital/impresso, além da criação de grupos pelo aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação. Essas ações com os alunos refletiram o que foi anteriormente planejado e construído por meio das formações oferecidas.

Nossas análises do *corpus* escolhido visaram a buscar verificar aproximações, dissonâncias, potenciais tendências e lacunas, sinalizando novos caminhos para pesquisas sobre o trabalho da Gestão Escolar no Ensino Médio, considerando o país inteiro. Convém, portanto, destacar mais uma vez que, neste capítulo, tomamos as ações realizadas no Estado de Santa Catarina como amostragem.

Além disso, a heterogeneidade da realidade escolar em um país de dimensões continentais como o Brasil precisa ser entendida para que seja possível contribuir efetivamente com a pesquisa no campo da educação, por meio da elaboração de síntese para pesquisas, especificamente sobre o trabalho da Gestão Escolar pedagógica junto aos professores no Ensino Médio no período da pandemia da Covid-19, foco de nosso trabalho.

Isto posto, passamos a verificar, na próxima subseção, ações que foram realizadas junto à comunidade para o enfrentamento dos desafios postos pelo período pandêmico.

4.5 AÇÕES COM A COMUNIDADE

> *Educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância nesse período de pandemia* (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 34).

A epígrafe que abre esta subseção serve para relembrar que a educação é um processo que envolve diversos atores, e sua importância tornou-se ainda mais acentuada no período pandêmico.

Entre as ações realizadas com a comunidade, destacamos a necessidade de diálogo entre a escola e os pais, sinalizada por Rambo (2020). Palú, Schütz e Mayer (2020) pontuam que o momento exigiu uma oitiva sensibilizada e sutil das famílias, para poder acompanhar e observar o andamento das ações realizadas com os alunos, além do retorno das propostas enviadas. "As conversações que se estabelecem, a manutenção do diálogo, os fluxos das interações, isto releva o papel importante e fundamental da postura do professor, como catalisador e facilitador do processo de construção do conhecimento" (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 50).

Os autores também destacam os vários depoimentos ouvidos, que relataram a sensibilidade com que muitos professores estabeleciam contato com as famílias e os alunos, no intuito de manter o vínculo que existe em sala de aula, impossibilitado de seguir nos mesmos moldes em razão do isolamento social. Ainda segundo os autores, "quanto maior o vínculo estabelecido, melhores foram os comprometimentos das famílias nesse processo" (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 50).

Também é resgatamos a afirmação de Kirchner (2020, p. 52), que pontua que, "em visita às escolas, professores relatam que nunca em sua trajetória na educação tiveram a oportunidade de conhecer todas as famílias de seus alunos". A pandemia da Covid-19, portanto, *forçou* uma *aproximação* da comunidade com a escola, pois a característica atípica do período de isolamento social impeliu um contato dos membros das famílias de muitos alunos com a escola, não somente por meio das oitivas mencionadas pelos autores citados, também pela necessidade de retirada e devolutiva de materiais, além do maior tempo em contato com esses estudantes, que já não passavam grande parte do dia na escola.

Fuchs e Schütz (2020, p. 70) destacam que

> O fato de sermos professores da Rede Pública de Ensino, acompanhamos diariamente o desespero de pais por não saberem mais como lidar com os seus filhos que passam mais tempo em casa. Ou ainda, relatos de alunos que dizem

> que os seus pais não ajudam em nada, que não dão atenção, que não estão conseguindo fazer as atividades.

O excerto acima demonstra, mais uma vez, que o processo educacional envolve outros atores, além da dupla aluno-professor. A necessidade de envolvimento das famílias na educação de seus filhos é um fato, mas frequentemente percebemos, no exercício do ofício de professores, que esse envolvimento é ínfimo ou inexistente. Ainda destacamos que, conforme observado no capítulo 2, ao traçarmos o perfil do aluno do Ensino Médio, a própria escolaridade dos pais é considerada no Índice Socioeconômico, o que nos leva a compreender a dificuldade de muitos pais em *acompanhar* a vida escolar de seus filhos.

Além disso, a situação econômica provocada pela pandemia da Covid-19 também pode ter sido um fator agravante para que pais e/ou responsáveis pelos alunos, que mesmo em casa, pelo isolamento social, também enfrentavam dificuldades de adaptação a um sistema de trabalho remoto, ou muitas vezes precisavam ausentar-se e sair para trabalhar, não sendo possível acompanhar *de perto* o processo escolar de seus filhos no período pandêmico.

Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 34, grifo dos autores) destacam ação da Secretaria de Educação do Estado (SED-SC) para a comunidade escolar:

> As postagens de vídeo e *cards* de conscientização para a comunidade escolar, notícias sobre o tema para o site, transmissões ao vivo com profissionais de áreas específicas e envio de recomendações para quem atua junto à rede estadual de ensino, contribuem para o alcance da totalidade dos estudantes, um dos desafios da gestão.

Observamos que esse alcance da totalidade dos estudantes não ocorreu, por razões diversas. Como mencionamos anteriormente, a existência de alunos que não tiveram acesso, mesmo aos materiais impressos, é uma realidade já mencionada. Ademais, no caso do Ensino Médio, questionamos se as dificuldades financeiras advindas com a pandemia da Covid-19 não *empurraram* esses alunos para o mercado de trabalho, contribuindo com a evasão. Destacamos, novamente, que nossos estudos até o momento suscitaram questionamentos, cujas respostas deverão ser encontradas com a análise proposta por esta Dissertação.

Silva, Petry e Uggioni (2020) ainda nos lembram que a necessidade e a urgência impostas pela pandemia da Covid-19, em curto tempo, provocou uma aceleração e uma imersão em conhecimentos e competências que, normalmente, demorariam mais para ocorrer. O uso *forçado* das tecnologias proporcionou não apenas a possibilidade de continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mas trouxe ganhos que podem ser considerados significativos.

Badin, Pedersetti e Silva (2020) destacam que a comunidade escolar se empenhou pela logística e distribuição dos materiais, inclusive com contato telefônico junto aos pais, quando necessário. Silva e Weinman (2020, p. 163-164) pontuam que o processo de gestão democrática é relativamente recente em Santa Catarina, e que a "[...] utilização das tecnologias da informação e da comunicação passaram ser parte do cotidiano da escola, tendo como objetivo aproximar professores, gestores, alunos e comunidade escolar, o que exigiu o desenvolvimento determinadas competências [...]".

Essa afirmação corrobora a constatação de Silva, Petry e Uggioni (2020) sobre a aceleração e imersão em conhecimentos provocadas pela situação atípica durante o período da pandemia da Covid-19. Conforme já exposto, nossos estudos suscitaram questionamentos, os quais pretendemos responder com a realização da análise no *corpus* escolhido.

Entretanto, é relevante salientar a importância das ações realizadas durante o período da pandemia da Covid-19, além das consequências que já foram possíveis de verificar, como a adoção de diversas TIC no cotidiano da escola, também a já mencionada imersão e aceleração no conhecimento. Contudo, a aproximação com as famílias é um fator que merece destaque, visto que a experiência demonstra grande dificuldade de participação/comunicação com pais e/ou responsáveis pelos alunos. Isto posto, passemos à metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Este capítulo busca traçar os caminhos metodológicos desta pesquisa, cujo tema recai sobre o trabalho da Gestão Escolar na Educação Básica em tempos de pandemia da Covid-19, especificamente na atuação junto aos professores do Ensino Médio na Educação Básica brasileira. A escolha do tema ocorreu em razão das inúmeras consequências que a pandemia da Covid-19 trouxe com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, *forçando* os trabalhadores da área de educação a uma adaptação rápida para poder responder às demandas emergentes naquele momento.

Como forma de orientar nossa investigação, foi delineada a metodologia para auxiliar a responder o seguinte problema de pesquisa: qual impacto a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos professores do Ensino Médio da Educação Básica no Brasil?

Para isso, o presente capítulo apresenta detalhes metodológicos utilizados na pesquisa, sua natureza, instrumentos de coleta e análise de dados.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa tem caráter sócio-histórico (Freitas, 2002), perspectiva que busca superar reducionismos comuns a outras concepções, permitindo uma análise abrangente da realidade. Fundamentada em Bakhtin (1985), a autora pontua que as ações dos homens precisam ser compreendidas como atos, e eles [os homens] não podem ser estudados como *coisas*.

Nesse sentido, é necessário considerar a produção da existência humana, que compreende o desenvolvimento histórico da humanidade (SAVIANI, 2011, p. 14). Assim, utilizamos o artigo *Método Materialista Dialético de Marx e Engels* (GERMER, 2020) para entender elementos fundamentais de uma pesquisa científica na perspectiva sócio-histórica.

Para que uma pesquisa reflita a realidade, é imprescindível considerar a existência dos seres humanos, bem como a maneira pela qual eles se mantêm vivos. Portanto, é necessário compreender os modos de produção, o que implica, além de entender a maneira como os indivíduos reproduzem sua existência física, também compreender a forma como exteriorizam suas vidas, o que determina esse modo de vida.

Os modos de produção e de exteriorização da vida são vinculados ao momento histórico. Dessa forma, a estrutura social e política é atrelada à produção. Logo, o que as pessoas são depende das condições materiais de produção desses indivíduos (GERMER, 2020). “A

produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio dos homens, linguagem da vida real" (MARX; ENGELS, 2020, p. 53).

Frigotto (2010) nos auxilia a compreender a perspectiva materialista histórica atrelada à percepção da realidade, da vida, englobando toda a sua extensão. Na mesma obra, Frigotto (2010) cita Vieira Pinto (1979), para quem a perspectiva materialista histórica está fundamentada na concepção de que o pensamento reflete realidades e leis dos processos ocorridos no mundo, exteriores ao pensamento e, portanto, não dependem dele. Frigotto (2010) ainda nos ajuda nessa reflexão, ao salientar que a importância da dialética materialista reside na possibilidade para a superação que essa perspectiva demonstra, pois promove a transformação da realidade anterior dentro do plano do conhecimento, que se situa no contexto histórico e social.

Dessa forma, o desenvolvimento de nossa pesquisa, antes mesmo da coleta de dados, demonstrou que as reformas educacionais que envolvem o Ensino Médio, em seu contexto histórico, mostram se afastar dessa possibilidade de superação mencionada por Frigotto (2010), que seria alcançada por uma formação omnilateral dos indivíduos, como vimos em Tonet (2013). As reformas educacionais, historicamente, estão atreladas ao capital, pois elas procuravam atender necessidades do mercado.

Nesse contexto, o período da pandemia da Covid-19 não foi diferente, já que as exigências do capital influenciaram fortemente a produção humana, principalmente física, e essa influência teve reflexos na educação, oferecendo riscos não apenas pelo direcionamento para atender necessidades do mercado, acreditamos, *empurrando* jovens que deveriam estar frequentando as aulas para o mercado de trabalho. Também influenciou o acesso à educação de muitos jovens que, por condições financeiras, não tinham ferramentas tecnológicas disponíveis para continuar seus estudos, contribuindo para que a transformação da realidade, pela superação de condições anteriores, não pudesse ser alcançada.

Nosso trabalho fundamenta-se, portanto, na perspectiva sócio-histórica, pois visa a compreender o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos professores do Ensino Médio da Educação Básica no Brasil. Emprestamos de Fazenda (2010, p. 14) a afirmação de que "[...] uma pesquisa dessa natureza não nasce do acaso, do desejo involuntário que pode surgir do narrar o próprio trabalho em educação", mas da intenção de contribuir com a área de atuação, de compreender a realidade para poder promover a superação, a própria e a daqueles que têm contato conosco.

5.2 NATUREZA E TEMPO DA PESQUISA

Em relação à dimensão temporal, a presente pesquisa caracteriza-se enquanto um estudo de abordagem transversal, que segundo Levin (2006), trata-se de investigação realizada em um determinado período no tempo, em que o pesquisador não tem contato direto com o público. Nossa investigação é do tipo bibliográfica (GIL, 2010), com interregno determinado entre 2020 e 2022, período em que a pandemia da Covid-19 forçou mudanças no contexto escolar e, portanto, a pesquisadora não entra em contato com o público-alvo. Trata-se de uma pesquisa básica, que segundo Gil (2010), é destinada a ampliar o conhecimento.

Conforme já exposto, nossa pesquisa tem a intenção de contribuir na elaboração de síntese para pesquisas no campo educacional, especificamente sobre o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica junto aos professores no Ensino Médio no período da pandemia da Covid-19.

5.3 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa bibliográfica norteou todo o processo de desenvolvimento de coleta de dados, e buscou mapear a produção do conhecimento, problematizar tendências e desafios e sinalizar novas demandas no trabalho do gestor escolar pedagógico no Ensino Médio. Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65) informam que "a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas".

De acordo com Gil (2010, p. 29, grifo nosso), a modalidade de pesquisa bibliográfica "[...] inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e *anais de eventos científicos*. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, [...] como o material disponibilizado na internet". Já Barros e Lehfeld (2002, p. 34) afirmam que a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura "é de grande valia e eficácia [...] porque ela permite obter conhecimentos já catalogados".

As revisões de literatura podem ser caracterizadas por tipos. Para alcançar nosso objetivo geral, escolhemos a revisão sistemática, que busca responder a uma pergunta claramente delineada, conforme já expomos em nossa questão norteadora da pesquisa anteriormente. Esse tipo de pesquisa "utiliza métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes" (UNESP, 2015, p. 2).

Galvão e Pereira (2015, p. 183) afirmam que

> As revisões sistemáticas devem ser abrangentes e não tendenciosas na sua preparação. Os critérios adotados são divulgados de modo que outros pesquisadores possam repetir o procedimento. Revisões sistemáticas de boa qualidade são consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão. Por seguir um método científico explícito e apresentar resultado novo, a revisão sistemática é classificada como contribuição original [...].

A pesquisa realizada é considerada qualitativa. Para Bauer, Gaskell e Allum (2010, p. 23), é aquela que "[...] lida com interpretações das realidades sociais". Esse é o nosso desafio: caracterizar e interpretar a realidade social da pandemia da Covid-19 no trabalho do gestor escolar que atua com os professores do Ensino Médio.

De acordo com Lüdke e André (2018, p. 35), "os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador". Os propósitos de nossa pesquisa podem ser observados pelos objetivos estabelecidos, tanto o geral quanto os específicos, já descritos anteriormente.

As autoras ainda deixam claro que as pesquisas qualitativas, dentro de suas modalidades, dependem fortemente de sua relação com o pesquisador, que é seu principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Conforme explicitamos na introdução, a experiência profissional da pesquisadora, por ter vivenciado o período pandêmico e precisado implementar ações junto ao grupo de professores com quem trabalha, influenciou na determinação do objeto desta pesquisa.

A pesquisa ainda pode ser considerada interpretativa, pois conforme Lüdke e André (2018), a interpretação é relevante nas pesquisas qualitativas, pois ela representa o esforço que possibilita explicações dos fenômenos estudados. Para Barros e Lehfeld (2010), ao analisar as fontes de dados, o pesquisador busca extrair o sentido mais explicativo de seus resultados, compreendendo que interpretação está ligada à análise. Ainda de acordo com os autores, a interpretação dos dados coletados pressupõe voltar-se para sintetizá-los, "entendendo-os em relação a um todo maior [...]", que "[...] processos que se complementam e acontecem com síntese, numa totalidade" (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 87).

5.4 PÚBLICO-ALVO

A Equipe de Gestão Escolar Pedagógica que trabalhou com professores do Ensino Médio no período da pandemia da Covid-19 e que aparece em artigos científicos sobre o tema

forma o público-alvo da pesquisa. Conforme explicitado na subseção 5.2, a pesquisadora não terá contato direto com o público (LEVIN, 2006), por se tratar de pesquisa de abordagem transversal.

5.5 CAMPO DE ESTUDO

O campo de estudo inicial foram as reuniões científicas nacional e regionais da Anped, realizadas nos anos de 2020, 2021 e 2022, mas os resultados não foram significativos dentro do escopo determinado. Os textos previamente selecionados nos anais da Anped encontram-se no Apêndice B, em quadros numerados de 1 a 11, que dizem respeito a cada uma das reuniões cujos anais foram analisados.

Dessas reuniões, apenas dois textos foram selecionados, pois os demais não atendiam aos critérios de inclusão. Assim, para buscar outras fontes que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses iniciais, nossa pesquisa ampliou a busca por artigos científicos sobre o tema em Revistas Qualis-Capes A1 e A2 no quadriênio 2017-2020. Vale lembrar, aqui, que nossos descritores permaneceram os mesmos.

Para encontrar artigos que pudessem auxiliar nessa verificação, primeiramente utilizamos a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) *Research Rabbit.* Aqui, consideramos importante registrar que, em razão de o uso de IA ser um tema atual e por vezes controverso, buscamos, antes, entender do que se trata.

Segundo Spadini (2023), em artigo publicado no website da Alura, uma das maiores plataformas brasileiras de ensino de programação, a IA "permite que máquinas e dispositivos eletrônicos realizem tarefas que antes eram exclusivas dos seres humanos. E não apenas tarefas mecânicas, mas também tarefas que exigiam a atuação de profissionais especializados". A promessa é de melhoria na eficiência e na produtividade, o que pode auxiliar em investigações científicas.

Ainda de acordo com Spadini (2023), a IA surgiu na década de 1950, mas teve seu desenvolvimento acelerado apenas nas últimas décadas. Entre as tarefas que a IA pode realizar, na automação de processos, o autor pontua a análise de documentos, pesquisa e inovação científica, analisando rapidamente grandes volumes de dados.

Já Ribeiro (2023), em artigo publicado na Plataforma Medium, afirma que "A Inteligência Artificial (IA) está revolucionando diversos campos, incluindo a pesquisa acadêmica e científica", enfatizando a eficiência da ferramenta para pesquisas. Entre as ferramentas de IA analisadas, o autor menciona a Plataforma *Research Rabbit*. Para Ribeiro

(2023), “a revisão de literatura é uma etapa fundamental na pesquisa, e o *Research Rabbit* facilita esse processo”.

A plataforma não permite filtro por período, o que nos exigiu que realizar essa filtragem manualmente. Dessa primeira filtragem, resultaram 32 artigos, que formaram o quadro nº12 do Apêndice B. Após as etapas de filtragem seguintes, apenas três textos foram acrescentados à relação de trabalhos a serem analisados (RABELLO *et al*., 2021; JOST; DRAUZIAN; FERREIRA, 2022; OLIVEIRA; CASAGRANDE, 2022).

Portanto, mesmo com o uso da IA, consideramos que os resultados não foram significativos, e para ampliar nosso *corpus* de análise, utilizamos o *Google Acadêmico* como ferramenta de busca. Para Gogoni (2019), em artigo publicado em uma plataforma sobre tecnologias, o *Technoblog,* a ferramenta de busca é especificamente direcionada para “pesquisadores, cientistas e profissionais do setor acadêmico, e traz inúmeros materiais de pesquisa e consulta”. Ainda segundo o autor, trata-se de

> gigantesco **repositório**, voltado a agregar e catalogar conteúdos científicos, entre livros, artigos, pesquisas, teses e publicações da área, de modo que um pesquisador, um graduando ou um cientista possam encontrar *tudo o que precisam para facilitar uma dissertação*, ou para conduzir uma nova pesquisa (GOGONI, 2019, grifo em itálico nosso).

Como o tempo para a conclusão da dissertação estava reduzido por razões alheias à nossa vontade, utilizar uma plataforma que pudesse oferecer *tudo o que precisávamos,* conforme destacamos no excerto acima, seria de significante auxílio.

Assim, a busca na Plataforma *Google Acadêmico,* em nossa primeira tentativa, não trouxe resultados, pois utilizamos o filtro *artigos de revisão.* Como entendemos que outros tipos de artigos poderiam trazer informações que pudessem auxiliar com respostas para nossas inquietações, optamos por desabilitar esse filtro para permitir que *qualquer texto acadêmico* fosse encontrado com as palavras-chave já descritas anteriormente.

Obtivemos 244 resultados, dos quais foram excluídos 135 dissertações, 15 teses, 24 monografias, 27 livros e capítulos de livros e 10 projetos político-pedagógicos. Os demais foram organizados no quadro nº13 do Apêndice B, e então foi feita a análise em busca de aderência ao tema da pesquisa. Embora a maioria das publicações focassem em dificuldades enfrentadas no período da Pandemia da Covid-19, conseguimos selecionar apenas três textos que se aproximaram do tema pesquisado (ORTH; MEDEIROS, 2022; DUVERNOY; BARROS, 2022; RICHTER; CERUTTI, 2022).

A etapa seguinte foi verificar a classificação dos periódicos que publicaram os textos previamente selecionados, e apenas três atendiam a um critério de inclusão, que é a classificação de artigos publicados em Revistas A1 e A2 Qualis no quadriênio 2017-2020: a Revista Debates em Educação, a Revista Interação, e a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.

Aqui, é importante destacar que, das ferramentas de busca utilizadas, o *Research Rabbit* localizou dois dos textos selecionados, e o *Google Acadêmico* contribuiu com apenas um. Tínhamos, então, o total de cinco textos para o *corpus* de análise: dois da Anped, e dois encontrados pelo *Research Rabbit*.

No intuito de verificar nossas hipóteses e responder ao questionamento de pesquisa, optamos por incluir o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* publicado pela Gestrado-UFMG (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021), e o texto de Santos, Espírito Santo e Souza (2022), que curiosamente não foi encontrado em nossas buscas, mas sugerido na qualificação desta pesquisa. Assim, o campo de estudo ficou formado pelas seguintes fontes de dados: 40ª Reunião Nacional (2021), Anped Regional (2020-2022), os resultados de buscas realizadas no *Google Acadêmico* e pela IA *Research Rabbit*, além da indicação realizada pela banca de qualificação.

5.6 FONTE DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, determinamos nossa fonte de dados sendo formada pelos anais da Anped do período de 2020 a 2022, tanto da reunião nacional, ocorrida em 2021, quanto das reuniões regionais, que aconteceram em 2020 (uma delas em 2021, adiada em razão da pandemia) e 2022. Contudo, foi necessário redirecionar esse caminho, pois as buscas nos referidos anais não trouxeram resultados significativos sobre o tema abordado em nossa pesquisa, como esperávamos. Conforme exposto anteriormente, nossa intenção é que nossas análises sobre a produção do conhecimento, as tendências e os desafios do trabalho da Gestão Escolar pedagógica junto aos professores que atuaram no Ensino Médio no período da pandemia do Covid-19, sintetizados nesta dissertação, possam contribuir com o debate educacional e colaborar com outras pesquisas nessa área.

O desenho inicial de nossa pesquisa, do tipo bibliográfica com revisão sistemática, primeiramente pela leitura dos títulos, resumo e conclusão, buscou artigos publicados nos anais da Anped Nacional no ano 2021, e anais das Anped Regionais nos anos de 2020 (uma delas em 2021, conforme já exposto) e 2022 (acesso aberto em formato digital). Especificamente,

analisamos as publicações dos seguintes Grupos de Trabalho (GTs): GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; e GT12 – Currículo.

O quadro 2, abaixo, demonstra as reuniões cujos anais foram acessados em busca do *corpus* da pesquisa.

Quadro 2 - Eventos da Anped nacional e regional com datas e links dos anais

Evento	Ano	Link
13ª Reunião da Anped Sul	2020	http://anais.anped.org.br/regionais/sul2020
14ª Reunião da Anped Sul	2022	http://anais.anped.org.br/regionais/sul2022
14ª Reunião da Anped Sudeste	2020	http://anais.anped.org.br/regionais/sudeste2020
15ª Reunião da Anped Sudeste	2022	http://anais.anped.org.br/regionais/sudeste2022
3ª Reunião da Anped Norte*	2021	http://anais.anped.org.br/regionais/norte2020
4ª Reunião da Anped Norte	2022	http://anais.anped.org.br/regionais/norte2022
25ª Reunião da Anped Nordeste	2020	http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2020
26ª Reunião da Anped Nordeste	2022	http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2022
15ª Reunião da Anped Centro-Oeste	2020	http://anais.anped.org.br/regionais/centrooeste2020
15ª Reunião da Anped Centro-Oeste	2022	http://anais.anped.org.br/regionais/centrooeste2022
40ª Reunião da Anped Nacional	2021	http://anais.anped.org.br/40reuniao

Fonte: elaborado pela autora, 2023.
* Excepcionalmente realizada em 2021.

Como nossa inquietação inicial diz respeito ao Ensino Médio, como critérios de inclusão, priorizamos os textos dos GT04, GT08, GT09 e GT12 que apresentassem os descritores previamente selecionados: “Gestão Escolar” AND “Gestão Pedagógica” AND “Pandemia da Covid-19” AND “Ensino Médio”. Ainda entre os critérios de inclusão, os textos deveriam pertencer às reuniões da Anped listadas no quadro 2, e que versassem sobre o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica.

Os critérios de inclusão foram textos que se referissem à Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio durante a pandemia da Covid-19. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que abordassem a Gestão Escolar apenas com intervenções junto aos estudantes ou com o foco restrito nas ações administrativas; experiências que envolvessem a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I e II; experiências que envolvessem o Ensino Superior; além de textos duplicados.

Na primeira busca nos anais da Anped, não encontramos trabalhos que somassem os descritores apontados direcionados ao tema da Gestão Escolar, focando o período da pandemia junto ao Ensino Médio.

Assim, voltamos aos anais de todas as reuniões, dessa vez selecionando textos que pudessem abarcar algum dos descritores de forma isolada, previamente selecionados.

Os textos escolhidos nessa primeira busca foram organizados nos 11 primeiros quadros que compõem o Apêndice B desta dissertação, com cada título referente a uma reunião, contemplando GT, títulos, autores e link para acesso. A tabela abaixo demonstra o quantitativo dos textos selecionados nessa etapa.

Tabela 4 – Quantitativo de textos nos quadros que compõem o Apêndice B

Quadros do Apêndice B	Quantidade de Textos
Quadro 1 – 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste (2020)	10
Quadro 2 - 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020)	02
Quadro 3 – 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste (2020)	08
Quadro 4 – 3ª Reunião Científica da Anped-Norte (2021)	01
Quadro 5 – 13ª Reunião Regional da Anped Sul (2020)	04
Quadro 6 – 15ª Reunião da Anped-Sudeste (2022)	10
Quadro 7 - 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020)	06
Quadro 8 – 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped (2022)	04
Quadro 9 – 4ª Reunião Científica da Anped Norte (2022)	08
Quadro 10 - 14ª Reunião da Anped Sul (2022)	06
Quadro 11 - 40ª Reunião Nacional da Anped (2021)	16
Quadro 12 – Resultados da busca no *Research Rabbit*	31
Quadro 13 – Resultados da busca no *Google Acadêmico*	22

Fonte: elaborada pela Autora (2023).

Nas 13ª e 14ª Reunião Regional da Anped Sul, os trabalhos foram organizados por eixos temáticos; e na 3ª e 4ª Reunião Regional da Anped Norte, as publicações de alguns GT estavam agrupadas. Ao explanarmos sobre os textos selecionados nessas reuniões, explicamos essa diferenciação na nomenclatura, que reflete nos quadros referentes a elas. No caso das Reuniões da Anped Sul, estão relacionados os eixos temáticos, e não os GT, como nos outros quadros.

Assim, iniciamos pelo acesso à página da Reunião da 14ª Reunião Regional Sudeste Anped, que ocorreu em 2020, e selecionamos, nos anais, o primeiro grupo definido para nossa pesquisa, o GT04 - Didática. Dos trabalhos listados nesse grupo, passamos à leitura dos títulos para verificar a adesão com o tema da pesquisa, sendo descartados aqueles direcionados a outros

temas. Após essa primeira leitura, verificamos nos textos se havia menção a algum dos descritores já referidos. Nessa etapa, selecionamos três trabalhos, que organizamos no quadro 1 do Apêndice B.

Finalizada essa etapa, buscamos, no GT08 – Formação de Professores, e encontramos apenas um trabalho que foi selecionado para compor o quadro já mencionado. Em seguida, passamos ao GT 9 – Trabalho e Educação. Da leitura dos títulos, selecionamos apenas um trabalho, que faz parte do quadro 1. O último GT em que fizemos nossas buscas foi o GT 12 – Currículo. Da leitura dos títulos, selecionamos cinco textos, que compõem nosso quadro 1. Essa busca resultou em sete artigos.

Concluída a busca, passamos à 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, também de 2020. Repetimos o processo de busca por artigos cujos títulos nos dessem indícios de adesão ao tema da pesquisa, passando à leitura flutuante dos textos, iniciando pelo GT 4, e dos resultados obtidos, selecionamos apenas um, que faz parte do quadro 2 do Apêndice B. O grupo seguinte a ser pesquisado foi o GT 8, e um trabalho foi selecionado.

Passamos, então, ao GT-9, que nessa edição foi chamado de Trabalho e Educação e Movimentos Sociais. Com a leitura dos títulos, não foram encontrados textos que tivessem adesão ao tema. Passamos à busca no último GT – 12, Currículo, cuja leitura dos títulos também não nos permitiu encontrar textos aderentes ao tema.

A reunião seguinte a ser pesquisada foi a 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, ocorrida entre 04 e 07 de novembro de 2020. A busca realizada no GT-4, após a leitura dos títulos, não possibilitou encontrar textos que tivessem adesão ao tema. A busca no GT-8 resultou em dois textos selecionados, que foram organizados no quadro 3. Passamos ao GT-9, e com a leitura dos títulos, selecionamos quatro trabalhos, que também compõem o já mencionado quadro. Verificamos, a seguir, o GT-12. A leitura dos títulos nos permitiu selecionar dois textos, que também compõem o quadro 3.

Seguimos para a 3ª Reunião Regional da Anped Norte, que em razão da pandemia, foi realizada no ano de 2021, entre 17 e 20 de março. Nessa edição, os grupos G4 e G12 tiveram trabalhos publicados conjuntamente, e a leitura dos títulos resultou na seleção de apenas um texto, disposto no quadro 4. O GT 8 não teve suas publicações conjuntas com outros GT, mas não localizamos estudos que estivessem alinhados com nossa temática. O GT9, nessa edição, também teve seus trabalhos publicados em conjunto com outro grupo, o GT14, chamando-se Trabalho e Educação e Sociologia e Educação. A leitura dos títulos não demonstrou adesão ao tema.

Passamos à 13ª Reunião Regional da Anped Sul, realizada também em 2021, de 22 a 24 de março. Ao acessar os anais dessa reunião, observamos que os trabalhos estão organizados por vinte eixos temáticos, e não por grupos de trabalho. A numeração não apresenta os eixos 14 e 15. Os eixos são:

01- História da Educação
02- Ensino Médio
03- Educação Popular e Movimentos Sociais
04- Estado e política Educacional
05- Educação e Infância
06- Formação de professores
07- Alfabetização, Leitura e Escrita
08- Educação Superior
09- Currículo
10- Ensino Fundamental
11- Educação, Comunicação e Tecnologia
12- Filosofia da Educação
13- Educação de Jovens e Adultos
16- Relações Étnico-raciais
17- Educação Ambiental
18- Gênero, Sexualidade e Educação
19- Educação e Arte
20- Sociologia da Educação
21- Trabalho e Educação
22- Educação Especial

Assim, excluímos os eixos que não trariam adesão ao nosso tema, por serem específicos: 05 - Educação e Infância, 07 – Alfabetização e Leitura, 08 – Educação Superior, 10 – Ensino Fundamental, 12 – Filosofia da Educação, 13 – Educação de Jovens e Adultos, 16 – Relações Étnico-raciais, 17 - Educação Ambiental, 18 - Gênero, Sexualidade e Educação, 19 - Educação e Arte, 20- Sociologia da Educação, e 22 – Educação Especial.

Passamos, então, à leitura de todos os títulos dos demais eixos em busca de indícios de adesão ao tema pesquisado. Os trabalhos listados nos eixos 1, 2, 3, 6 e 9 não apresentaram adesão ao tema. Do Eixo temático 4, um trabalho foi selecionado, que compõe o quadro 5. Do

eixo temático 11, também um trabalho selecionado, compondo o mesmo quadro. A leitura dos títulos do eixo temático 21 nos permitiu selecionar dois trabalhos, que também fazem parte do quadro 5.

Concluídas as reuniões regionais de 2020 (incluindo a 3ª Reunião da Anped Norte, que foi realizada em 2021, em razão da pandemia), passamos às reuniões regionais realizadas em 2022, e nossas buscas continuaram na mesma sequência, iniciando pela 15ª Reunião da Anped – Sudeste. Do GT 4, GT 8 e GT 9, foi selecionado um texto cada, e quatro textos do GT 12, que estão organizados no quadro 6 do Apêndice B desta dissertação.

Terminada a pesquisa nos anais dessa reunião, ocupamo-nos da 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste. Do GT 4 foram selecionados três textos, e do GT 8 não encontramos textos que pudessem ter aderência a nossa pesquisa. Nessa edição, o GT 9 foi nomeado *Trabalho e Educação e Movimentos Sociais,* do qual selecionamos dois textos. Por último, do GT 12, selecionamos um trabalho. Todos os trabalhos selecionados dessa reunião estão organizados no Quadro 7 do Apêndice B.

Seguimos, então, para a 26ª Reunião Regional da Anped Nordeste. Do primeiro GT pesquisado, 04, não encontramos textos que demonstrassem sinais de aderência ao nosso tema. Do GT 08 foram selecionados dois textos; do GT 9 e do GT 12, um texto cada, formando o quadro 8 do Apêndice B.

Na 4ª Reunião Científica da Anped-Norte, os grupos de trabalho também tiveram publicação conjunta. Assim, o GT 4 estava junto com o GT 12, e se chamou Didática, Currículo e Tecnologias Digitais, do qual selecionamos seis textos. Do GT 8 – Formação de Professores, selecionamos um texto. O GT 09 também incluiu outros grupos de trabalho, e foi nominado Trabalho e Educação, Ensino Médio e Ed. Técnica e Tecnológica, do qual selecionamos um texto. Todos os textos selecionados estão listados no quadro 9 do Apêndice B.

A 14ª Reunião Regional da Anped Sul, como a anterior, teve a organização dos textos por eixos temáticos. Dessa vez, apareceram na lista os eixos 14 e 15, respectivamente Educação Matemática e Psicologia da Educação, que estavam ausentes na listagem da reunião anterior. Utilizamos os mesmos critérios também para essa reunião, excluindo os eixos que não trariam adesão ao nosso tema, por serem específicos: 05, 07, 08, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, e 22, além dos dois eixos acrescentados (14 e 15).

Assim, pesquisamos os eixos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 21. Do eixo temático 1 foi selecionado um texto; do eixo 4 e do eixo 21, dois textos cada. Do eixo temático 9, selecionamos um texto. Não foram encontrados textos nos eixos temáticos 2, 3, 5 e 6 que apresentassem sinais de

aderência ao tema desta pesquisa. Os textos selecionados compõem o quadro 10 do apêndice B desta dissertação.

A última reunião em que pesquisamos textos aderentes ao tema de nossa pesquisa foi a 40ª Reunião da Anped Nacional, realizada em 2021. Do GT 4 foram selecionados dez textos; do GT 8 e do GT 9, um texto cada; e do GT 12, quatro textos, que compõem o quadro 11 do Apêndice B.

Finalizada essa primeira etapa, foram selecionados 75 trabalhos. A etapa seguinte consistiu na leitura dos textos para verificar a aderência ao tema.

Por nossa inquietação inicial referir-se Ensino Médio, os critérios de inclusão priorizaram textos dos GT 4, GT 8, GT 9 e GT 12 das reuniões da Anped descritas no quadro 2, que apresentassem os descritores selecionados anteriormente: "Gestão Escolar" AND "Gestão Pedagógica" AND "Pandemia da Covid-19" AND "Ensino Médio", abordando o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica.

Como critérios de exclusão, inicialmente havíamos determinado: artigos publicados fora desses eventos da Anped e fora do período indicado (2020-2022); trabalhos que abordassem a Gestão Escolar apenas com intervenções junto aos estudantes ou com o foco restrito nas ações administrativas; experiências que envolvessem a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I e II; experiências que envolvessem o Ensino Superior; além de textos duplicados.

Conforme descrevemos anteriormente, optamos por relacionar os textos que demonstrassem qualquer indício de versar sobre o tema de nossa pesquisa, para selecionar o *corpus* de análise a partir da leitura dos textos. Após a seleção dos trabalhos, destacamos em verde, nos quadros do Apêndice B, aqueles que passaram a compor o *corpus* de análise. Os textos que foram excluídos não foram destacados nos quadros. Optamos por mantê-los nos quadros porque podem auxiliar outras pesquisas.

Iniciamos a leitura pelo quadro 1 do Apêndice B, e os textos de Santos e Leal (2020) e de Lopes (2020), do GT 4 – Didática, e de Salgado (2020), do GT 8, Formação de Professores, e de Lobo, Machado e Castro (2020), do GT 12, foram excluídos por abordarem o Ensino Superior e não haver menção à Gestão Escolar Pedagógica ou ao Ensino Médio. O texto de Honorato (2020), do GT 4, traz a visão dos professores sobre o ensino durante a pandemia, buscando *lições* que pudessem ser aplicadas na reabertura das escolas, focando principalmente no ERE. Contudo, é o único critério que atende, não se referindo ao Ensino Médio ou à Gestão Escolar Pedagógica e, portanto, não auxilia na verificação de nossa hipótese, tendo sido excluído.

O texto de Fragelli (2020), do GT 9, enfoca o Ensino Técnico do SENAC, e por ser de nível Médio, procuramos sinais de aderência à nossa pesquisa, mas não havia indícios de atuação da Gestão Escolar Pedagógica, e por isso o texto foi excluído. Do GT 12, Werneck e Silva (2020, p. 1), trazem um recorte de uma pesquisa que "problematiza de que modo professores/as transformam o encontro com o inusitado da pandemia em produção de 'bons afetos'". Contudo, não apresenta outras palavras-chave definidas nos descritores além da pandemia, também não trazendo qualquer informação que possa ajudar a refutar ou confirmar nossas hipóteses iniciais.

O trabalho de Rosa e Caldas (2020), também do GT 12, enfoca *As redes educativas e os processos curriculares da rede municipal carioca no contexto da pandemia,* mas não traz indicações do trabalho da Gestão escolar pedagógica, não fornecendo auxílio para verificar nossa hipótese inicial, e por isso foi excluído. Do mesmo GT, Siqueira e Carvalho (2020) aborda os currículos da Educação Infantil, atendendo a um dos critérios de exclusão, e por isso foi excluído.

O último texto do quadro 1, Zanardo e Rodrigues (2020), também do GT 12, no texto intitulado *A necessária afirmação do direito à educação em tempos de pandemia: construindo justiça curricular,* abordam um tema que desenvolvemos no Capítulo 3, o direito à educação na Pandemia da Covid-19, mas não traz informações que possam auxiliar na verificação de nossa hipótese.

Reconhecemos o valor dos trabalhos listados, mas infelizmente nenhum deles atende aos critérios de inclusão que determinamos, e mesmo com a leitura dos textos na íntegra, não foi possível encontrar informações que nos auxiliassem a verificar nossa hipótese inicial. Assim, passamos a analisar os textos que compõem o quadro 2 do Apêndice B, que compreendem à 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020).

O quadro 2 do Apêndice B apresenta apenas dois textos. Marques e Tavares (2020), do GT 4, abordam a adesão ao ERE, analisando notas públicas e *lives.* Contudo, não traz qualquer menção à contribuição da Gestão Escolar Pedagógica. Já o texto de Dias (2020), do GT 8, aborda a Educação Infantil, atendendo a um dos critérios de exclusão. Assim, nenhum dos textos traz subsídios que possam auxiliar na verificação de nossas hipóteses iniciais.

Passamos, então, à leitura dos textos dos anais da 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste (2020), que compõem o quadro 3 do Apêndice B. O primeiro texto do quadro, da autoria de Gonçalves e Neres (2020, p. 2), do GT 8, buscou "apresentar aplicativos que pudessem ser utilizados pelos professores no ensino de Matemática na educação básica, visando à inserção de novas metodologias em sua prática pedagógica, bem como melhorias na

aprendizagem dos alunos". Embora os autores centrem-se no Ensino Médio, não há qualquer menção à Gestão Escolar Pedagógica, ou outro indício eu nos permitisse verificar nossas hipóteses.

Ainda do GT 8, o texto de Silva e Santos (2020) abordou a *Atuação docente no Brasil no contexto de pandemia de covid-19.* Os autores buscaram compreender a atuação docente por meio de um estudo exploratório descritivo, mas embora procurassem os impactos da pandemia no trabalho, saúde, formação e atuação pedagógica de professores da Educação Básica, não há qualquer menção à Gestão Escolar Pedagógica. Assim, ambos os textos do GT 8 que compõem o quadro 3 foram excluídos.

Do GT 9, Barros e Cardoso (2020) buscaram refletir sobre as condições de trabalho e saúde dos profissionais docentes, mas não encontramos adesão ao tema de nossa pesquisa. Do mesmo GT, Paula (2020, p. 1) analisa, em seu texto, a *mercoaprendizagem,* ao verificar "a movimentação do setor privado-mercantil a partir das orientações das agências multilaterais para a utilização de ensino remoto como estratégia de combate à propagação do vírus".

A autora enfatiza "a criação de oportunidades de lucro através da irradiação das corporações de tecnologias educacionais (EdThecs) no campo educacional, constituindo um movimento de mercoaprendizagem" (PAULA, 2020, p. 1). Também menciona que "os professores tiveram que reorganizar o trabalho pedagógico atropelando o Projeto Político Pedagógico da escola, descaracterizando os objetivos de formação" (PAULA, 2020, p. 5).

Contudo, o trabalho não apresenta informações que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses. Passamos ao texto de Moreira e Santos (2020), cuja abordagem recai sobre a Educação Infantil, atendendo a um dos critérios de exclusão. O último texto do GT 9, de Ferreira e Teixeira (2020, p. 1), traz um recorte de uma pesquisa em andamento, que busca "identificar, caracterizar e analisar algumas das dificuldades e sentimentos de professores da Educação Básica em relação à cultura digital, refletindo sobre suas vivências e sentimentos a esse respeito". Entretanto, o texto não aborda qualquer atuação da Gestão Escolar Pedagógica.

Assim, nenhum dos textos do GT 9 do quadro 3 foi selecionado para o *corpus* de análise. Passamos ao GT 12 da mesma reunião. O texto de Santos e Carvalho (2020) explora uma experiência com o Ensino Superior, atendendo a um dos critérios de exclusão. O trabalho de Rabelo, Costa e Santos (2020) refere-se ao currículo e à Educação Infantil, também se encaixando nos critérios de exclusão. Assim, não foram selecionados textos desse quadro para compor o *corpus* de análise.

O único texto que compõe o quadro 4, referente à 3ª Reunião Científica da Anped-Norte (2021), da autoria de Médici e Rocha (2021, p. 2), intitulado *O ensino remoto em meio a*

pandemia do covid-19: apontamentos de alunos da educação básica matogrossense, teve o objetivo de "conhecer as expectativas dos alunos da educação básica durante o período em que as aulas" foram ofertadas em modo remoto. O texto não foi selecionado por não ter aderência com o tema de nossa pesquisa.

Passamos aos textos que compõem o quadro 5, da 13ª Reunião Regional da Anped Sul (2020), iniciando pelo único texto selecionado do Eixo Temático 4 – Estado e Política Educacional. O estudo de Cardoso (2020) ocupou-se do acesso à internet por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia, buscando mensurar a desigualdade regional do país. Dessa forma, o texto atende a um dos critérios de exclusão.

Já o texto de Massuchetti e Silva (2020) pertence ao Eixo Temático 11 - Educação, Comunicação e Tecnologia, trazendo dados de levantamento ocorrido com alunos de um programa de pós-graduação. Como o estudo concentrou-se na Educação Superior, também atendeu a um dos critérios de exclusão. O Eixo Temático seguinte, de número 21, foi intitulado Trabalho e Educação. Cheron (2020) desenvolveu estudo enfocando a precarização do trabalho docente durante a pandemia na rede pública do Rio Grande do Sul, mas não apresentou dados que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses.

O segundo texto desse Eixo Temático e último do quadro 5, de autoria de Freitas e Rela (2020, p. 1), refletiu sobre os "saberes docentes e do trabalho do professor frente à necessidade de isolamento social e fechamento das escolas provocados pela pandemia do Covid19". Embora as autoras pontuem a oportunidade de reinvenção, o texto não tem aderência ao tema de nossa pesquisa. Assim, nenhum texto do quadro 5 foi escolhido.

Passamos aos textos selecionados nos anais da 15ª Reunião da Anped-Sudeste (2022), com os quatro trabalhos previamente escolhidos nas publicações do GT 4. O texto de Silva (2022) abordou a Educação Infantil, e por isso encaixou-se em um dos critérios de exclusão. Já o trabalho de Abdalla (2022, p. 1) buscou "discutir questões do campo da Didática que se relacionam às situações de ensino e de aprendizagem profissional, quando se tem pela frente a implementação de um projeto de formação continuada em tempos de pandemia".

Contudo, embora seja um recorte de uma pesquisa mais ampla, o foco do trabalho da autora recai sobre a violência enfrentada por profissionais que atuam no Ensino Fundamental. Mesmo mencionando gestores que foram entrevistados para a pesquisa (oito pessoas), não há aderência ao tema de nossa dissertação.

Já o texto de Ribeiro, Faria e Araújo (2022), do mesmo GT, investigou se os planos de retomada ao ensino presencial contemplavam recomendações didático-pedagógicas e, caso o fizessem, a que saberes didático-pedagógicos estavam relacionados. O estudo das autoras

identificou o uso das tecnologias como desafio, mas não conseguiu apontar, nos Planos analisados, recomendações para a formação do professor, nem em serviço nem continuada.

Destacamos os achados das autoras, mas não selecionamos o texto por não haver qualquer referência à ação da equipe de Gestão Escolar Pedagógica. Já o texto de Lima (2022a), do mesmo GT, analisou os discursos da Google sobre as mudanças em práticas de professores em face de novas tecnologias. O texto aborda o período anterior e o pandêmico, mas não há qualquer menção à atuação da Gestão Escolar Pedagógica, não havendo informações que possam colaborar com a verificação de nossas hipóteses.

O GT 8, seguinte, teve a seleção prévia do texto de Ferreira, Silva e Placo (2022), e abordou as *Condições de trabalho e formação docente em período pandêmico: desafios das escolas paulistas.* O trabalho entrevistou Coordenadores Pedagógicos que versaram sobre as dificuldades do período da pandemia, de acordo com suas experiências. Por esta razão, o texto foi selecionado para compor o *corpus* de análise, e se encontra destacado em verde no quadro 6 do Apêndice B.

Do GT 9 também havíamos selecionado apenas um texto, de Branco (2022), mas o foco do estudo é o trabalho docente na pós-graduação em meio ao ensino remoto emergencial. Como se trata de uma experiência com o Ensino Superior, atendeu a um dos critérios de exclusão. Passamos, então, ao GT 12, do qual havíamos escolhido quatro textos para verificação de aderência ao tema.

Azevedo e Moreira (2022), embora tenham seu foco no Ensino Médio e abordem o período (pós)pandêmico, buscaram analisar recortes discursivos selecionados em documentos oficiais e ebooks de algumas instituições, refletindo sobre os discursos que os constituem e sobre os vieses ideológicos que os atravessam. Assim, mesmo que o enfoque esteja na etapa da Educação Básica, que nos interessa para esta dissertação, o texto não tem aderência ao nosso propósito.

Bibiani, Figueiredo e Moreira (2022) focaram o ensino remoto em seu trabalho, em um recorte de uma pesquisa mais ampla. Contudo, o trabalho não traz elementos que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses. O texto de Touret e Silva (2022) enfoca a pandemia na Educação Infantil, especificamente com bebês e crianças bem pequenas, o que atende a um dos critérios de exclusão. Já o texto de Caldeira (2022) foi excluído por abordar a Educação Especial e, portanto, não faz parte do escopo de nosso trabalho. Assim, apenas um texto do quadro 6 foi selecionado.

Passamos, então, ao quadro 7, que corresponde aos anais da 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020). Do GT 4, o texto de Suanno (2020, p. 1) aborda a relação entre

pandemia, tecnologia e educação, trazendo resultados de uma pesquisa acerca do "ensino de Didática de modo remoto em contexto emergencial". Portanto, trata-se de uma experiência do Ensino Superior, que é um dos critérios de exclusão.

O trabalho de Oliveira e Freitas (2020) ocupa-se da gestão do CME do município de Jataí, em Goiás, durante a pandemia. Contudo, não há menção à Gestão Escolar Pedagógica ou a ações empreendidas por quaisquer de seus integrantes. O texto da autoria de Oliveira e Tavares (2020, p. 1) trata do lugar dos Conselhos Municipais de Educação nas notícias publicadas no Estado de Goiás, com referência à pandemia da Covid-19 e as escolas, além de ocupar-se do modo como "o CME é apresentado como um ente mediador entre o poder público e a comunidade escolar neste momento de crise". A leitura do texto na íntegra demonstrou que não à aderência ao tema da pesquisa.

Passamos ao GT 9, do qual havíamos pré-selecionado dois textos. O primeiro, de Tavares e Pietrafesa (2020, p. 1), faz uma revisão teórica sobre os "impactos no processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia no Movimento dos Trabalhadores sem Teto em Goiânia". Os autores destacam as dificuldades e as lutas desses trabalhadores por seus direitos, mas não há menção a qualquer ação por parte da Gestão Escolar Pedagógica ou de seus integrantes.

Também do GT 9, o estudo de Correia (2020) enfoca o trabalho docente no Ensino Superior, atendendo a um dos critérios de exclusão. Do GT 12, apenas um texto havia sido pré-selecionado, de Nascimento e Zibetti (2020). Embora tenha como foco o Ensino Médio, buscou responder ao seguinte questionamento: "Como a instituição escolar pode contribuir para inserir essa cultura juvenil em seu currículo e práticas pedagógicas?" (NASCIMENTO; ZIBETTI (2020, p. 1), e não traz dados que possam auxiliar na verificação de nossas hipóteses.

Passamos ao quadro 8, correspondendo aos anais da 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped (2022), tendo sido pré-selecionados textos dos GT 8, 9 e 12. O primeiro trabalho, de Franco (2022), do GT 8, aborda a formação continuada de educadores por Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil. Como o foco pareceu interessante, mesmo se tratando de uma etapa da Educação Básica, que utilizamos como critério de exclusão, buscamos encontrar informações que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses, mas o estudo apenas menciona a pandemia e a adoção de medidas para inibir a propagação da doença.

Ferraz, Marinho e Teixeira (2022, p. 1), com o texto intitulado *A formação de professores alfabetizadores frente aos impactos da pandemia do covid-19: uma breve discussão*, debatem acerca da "formação continuada de professores, frente aos efeitos causados

na alfabetização de crianças durante o período da pandemia, na perspectiva de atender aos direitos garantidos na Constituição Federal". Os autores consideram medidas de isolamento e manutenção da biossegurança que trouxeram orientações para a transposição do ensino de modo presencial para o ERE. Como se trata de formação continuada de professores, buscamos indícios que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses, mas eles não foram encontrados.

Do GT 9, o trabalho de Araujo (2022, p. 2) buscou "apresentar parte da análise a partir do levantamento teórico e de dados acerca do trabalho contemporâneo no contexto da atual emergência em saúde ocasionada pela Covid-19 no período de 2020 e 2021", como recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada no âmbito da pós-graduação em Psicologia. Os achados da autora demonstram a intensificação da precarização do trabalho de maneira geral, não oferecendo informações que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses iniciais.

Do GT 12, o texto de Matos, Freitas e Valle (2022) refletem sobre o currículo direcionado à alfabetização científica, frente ao negacionismo vivo durante o período da pandemia. Contudo, após a leitura do texto na íntegra, não identificamos informações que pudessem auxiliar na resposta a nossas inquietações que motivaram esta pesquisa. Assim, nenhum texto pré-selecionado no quadro 8 passou a fazer parte do *corpus* de análise.

Concluída a leitura dos textos pré-selecionados para o quadro 8, passamos aos anais da 4ª Reunião Científica da Anped Norte (2022), cujos trabalhos previamente escolhidos formaram o quadro 9 do Apêndice B. É importante lembrar que, nessa edição, os textos dos GT 4 e 12 foram publicados em conjunto, chamando-se Didática, Currículo e Tecnologias Digitais, e o GT 9 foi nomeado Trabalho e Educação, Ensino Médio e Ed. Técnica e Tecnológica.

O primeiro texto, de Castro (2022), publicado dentro dos GT 4 e 12, trouxe uma revisão sistemática sobre o uso pedagógico de tecnologias móveis na educação, cujo *corpus* foi pesquisado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Embora mencione a pandemia, o estudo do autor não traz subsídios que permitam verificar nossas hipóteses iniciais. O segundo texto desses GT, de autoria de Lima (2022b), aborda turmas de alfabetização de Porto Velho, no Estado de Rondônia. Ainda assim, buscamos informações que pudessem auxiliar nas respostas a nossas inquietações, mas não encontramos.

Seguimos para o estudo de Oliveira, Oliveira e Costa (2022), que se dedicou às *Tecnologias digitais, desigualdades e privilégios sobre a crise do ensino remoto durante o coronavírus.* O texto procurou "problematizar as dificuldades de acesso dos estudantes às aulas remotas ofertadas pelas secretarias estaduais, municipais, federais e redes privadas de ensino, proporcionando uma visão global diante da necessidade de medidas de enfrentamento à

disseminação do coronavírus" (OLIVEIRA; OLIVEIRA; COSTA, 2022, p. 2), mas não trouxe informações que pudessem auxiliar nas respostas que buscávamos.

Já o trabalho de Furtado, Oliveira e Praia (2022) estudou a *Prática docente no ensino remoto amazonense: desafios para uma didática inclusiva e urgente.* A pesquisa de cunho fenomenológico propôs-se a "analisar a problemática dos impactos da pandemia nas ações pedagógicas, bem como nas capacidades de acessibilidade da prática docente" (FURTADO; OLIVEIRA; PRAIA, 2022, p. 2), mas embora foque nas práticas pedagógicas implantadas no período de utilização do ERE, não encontramos informações que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses.

Dos mesmos GT, Mendes (2022) desenvolveu estudo intitulado *Ensino remoto emergencial em Macapá/AP: dilemas e desafios na pandemia de covid-19*. Embora esse estudo destaque que foram necessárias mudanças no fazer pedagógico dos professores, enfatizando as dificuldades de acesso à internet enfrentadas pelos alunos, não encontramos informações que pudessem auxiliar na resposta ao nosso questionamento de pesquisa.

Costa, Oliveira e Oliveira (2022) publicaram trabalho nos mesmos GT, intitulado *Educação em meio à pandemia da covid-19 em Manaus: uso das mídias educacionais em estratégias colaborativas*. As autoras procuraram "destacar a complexidade diante dos desafios de educadores e estudantes em estabelecer uma conexão com o ensino remoto em tempo de pandemia, utilizando as tecnologias digitais para fomentar a aprendizagem" (COSTA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 1). Elas analisaram como estratégias pedagógicas utilizadas pelo corpo docente contribuíram para aprendizagens significativas dos estudantes durante o período, e mesmo mencionando o *agente pedagógico,* não traz informações que possam contribuir para a verificação de nossas hipóteses.

Do GT 8, o texto de Melo e Mafra (2022) traz um recorte de uma pesquisa mais ampla, que ainda estava em desenvolvimento, mas a menção à pandemia ocorreu para demonstrar que todos os protocolos haviam sido considerados durante a pesquisa de campo, o que atrasou trabalhos de estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, e que impactou na educação universitária. Como se tratava de experiência no Ensino Superior, atendeu a um dos critérios de exclusão.

Do GT 9, o estudo de Pantoja Junior (2022) focou as condições de trabalho do docente no período pandêmico, analisando documentos normativos do período da pandemia, e embora destaque uma articulação entre a política educacional do período e orientações de organismos internacionais, o texto não apresentou aderência ao tema pesquisado para esta dissertação.

Portanto, não foram selecionados textos do quadro 9 para compor o *corpus* de análise de nossa pesquisa.

Passamos, então ao quadro 10 do Apêndice B, que corresponde aos textos pré-selecionados dos anais da 14ª Reunião da Anped Sul (2022). Aqui, é importante lembrar que, da mesma forma que a edição anterior, os textos estão organizados sob eixos temáticos, e não por GT. Do eixo 01 – História e Educação, o texto de Pasinato (2022) enfoca as memórias de uma professora do Ensino Fundamental, atendendo a um dos critérios de exclusão.

Do eixo 4 - Estado e Política Educacional, Miesse, Sousa e Silva (2022) analisaram o que chamam de desinvestimento na qualidade da educação, abordando o financiamento do ERE no Estado do Paraná. As autoras identificam um caráter empresarial no ERE daquele Estado, mas o texto não apresenta informações que auxiliem na verificação de nossas hipóteses.

Do mesmo eixo, o texto de Batista e Brandalise (2022) analisa os *Efeitos da política de regime especial de aulas não presenciais do estado do Pará na garantia do direito à educação*. Como tema que nos é caro, conforme já mencionado anteriormente, nossa leitura integral do texto das autoras demonstrou que é o recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, e que pretende, ainda, "avaliar suas consequências para a garantia do direito à educação, bem como trazer apontamentos relevantes para explicar os rumos que a educação tomou no cenário pandêmico da Covid-19, particularmente muito difícil para a comunidade escolar" (BATISTA; BRANDALISE, 2022, p. 05).

Contudo, o texto não traz informações que possam auxiliar na resposta ao nosso questionamento de pesquisa. Do eixo 9 – Currículo, Uberti (2022) aborda o *Ensino remoto: (o que) é possível?* A autora busca questionar "sobre as possibilidades de pensar para além dos parâmetros da escola que conhecemos, com a presença física de professores e estudantes" (UBERTI, 2022, p. 1), com o intuito de problematizar experiências no ERE. Contudo, o estudo de Uberti (2022) não mostrou aderência ao tema, pois não oferece subsídios para verificar nossas hipóteses de pesquisa.

Do eixo 21 - Trabalho e Educação, o estudo de Oliveira, Hirdes e Del Pino (2022, p. 1) trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento mais ampla, e buscou "analisar como as diferentes formas de contratação de professores e de professoras afetam a natureza do trabalho docente". Contudo, o texto dos autores não demonstra aderência ao tema de nossa investigação.

Do mesmo eixo, o estudo de Simão (2022), intitulado *Escolaridade interrompida: o discurso da OCDE sobre educação em tempos de pandemia e os impactos na formação do trabalhador,* mesmo abordando o período pandêmico, não demonstrou aderência ao tema da

pesquisa desta dissertação. Assim, não foram incluídos textos do quadro 10 no *corpus* de análise.

Passamos, então, ao último quadro do Apêndice B, que traz textos pré-selecionados da 40ª Reunião Nacional da Anped (2021). Do GT 4, iniciamos pela leitura do texto de Melo (2021), cujo estudo situa-se no contexto da pós-graduação, com alunos da disciplina eletiva *Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas: Pedagogia Universitária.* Por se tratar de uma experiência no nível superior de educação, o texto atende a um dos critérios de exclusão. Ainda assim, realizamos a leitura integral do trabalho em busca de informações que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses, mas não encontramos aderência ao tema.

Do mesmo GT, o estudo de Beleze, Franco e Mello (2021) pesquisou "práticas educativas em tempos de pandemia, do município de Londrina - Paraná, sobretudo no que se refere a relação entre conteúdo e forma no âmbito das ações, a fim de refletir sobre os limites e as possibilidades do Ensino Remoto em função de uma formação". O trabalho enfatiza o novo perfil docente necessário para enfrentar a situação pandêmica, e analisou documentos da Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a ocasião específica. Contudo, o texto não traz informações de qualquer atuação da Gestão Escolar Pedagógica, ou outros dados que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses.

O texto de Lopes (2021), do mesmo GT, abordou o Ensino Superior, atendendo a um dos critérios de exclusão, e não trouxe informações adicionais que pudessem auxiliar na resposta a nossos questionamentos de investigação. O texto de França (2021) aborda a profissionalização docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já atendendo a um dos critérios de exclusão.

Já o texto de Ribeiro e Faria (2021), intitulado *Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?!*, buscou identificar os saberes pedagógicos contemplados na reconfiguração da dinâmica escolar durante a pandemia. O público-alvo da pesquisa foram orientadores pedagógicos, e a leitura integral do texto nos deu pistas de auxílio à resposta as nossas inquietações, mesmo não sendo direcionadas especificamente ao Ensino Médio. Assim, o texto foi selecionado para análise, figurando em verde no quadro 11 do Apêndice B.

O trabalho de Brito e Faria (2021), recorte de uma pesquisa mais ampla, teve o objetivo de analisar o ensino de Sociologia no Ensino Médio e a implantação da BNCC, considerando a Pandemia da Covid-19. Contudo, os autores ainda não traziam resultados que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses. Já Mesquita e Souza (2021, p. 1) procuraram responder, em sua pesquisa, "Quais são as implicações do isolamento social e do fechamento de escolas devido

à pandemia do novo coronavírus no trabalho docente", e "Que novas e antigas lógicas transitam nas práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto".

Entretanto, o trabalho das autoras não aborda o Ensino Médio, e não há indícios de participação da Gestão Escolar Pedagógica. Assim, não encontramos suporte para a verificação de nossas inquietações. Pereira (2021, p. 1) pesquisou "a possibilidade de utilizar o conceito de Aula Invertida-AI como estratégia de ensino e aprendizagem em um cenário de distanciamento social em tempos de pandemia". O público-alvo da pesquisa foi o Ensino Superior, na disciplina de Computação Gráfica do curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual de Roraima-UERR. Como se trata de experiência no Ensino Superior, o texto atende a um dos critérios de exclusão.

Ainda do GT 4, Silva (2021) ministrou minicurso abordando a escola e as práticas pedagógicas durante a pandemia, considerando estudos sobre o tema. Entre os objetivos do minicurso estava o direito à educação, tema que nos é caro, mas como minicurso, o texto não traz elementos que nos auxiliem na verificação de nossas hipóteses.

O último texto deste GT, de autoria de Santos e Giraffa (2021, p. 1), analisou "as experiências docentes e o uso das tecnologias na rede estadual de Pernambuco no período de transição do modelo presencial para o remoto e ao longo do ano letivo de 2020". O estudo inquiriu 24 professores do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, e menciona o esforço da *gestão* e de outros membros da comunidade escolar, mas não traz subsídios que nos auxiliem a responder nossos questionamentos e verificar as hipóteses.

Também do quadro 11, mas do GT 8, Pucci e Ferreira (2021, p. 1) analisaram "como as relações dialógico-formativas são (re)significadas pelas professoras, por meio da escrita de narrativas", utilizando textos de redes sociais criados por e para docentes. Contudo, o trabalho não menciona qualquer atividade da Gestão Pedagógica, e não fornece elementos que nos auxiliem nas respostas aos nossos questionamentos.

Já o texto de Dias (2021) pertence ao GT 9, e aborda o trabalho docente no Ensino Médio no Estado do Amapá, região amazônica, no período anterior e durante a pandemia. Contudo, trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, no período da publicação, e não há elementos que nos auxiliem a verificar nossas hipóteses.

Do GT 12, o trabalho de Machado, Lobo e Castro (2021) abordou possibilidades de migrações curriculares, considerando a pandemia. Trata-se de um estudo em andamento no período da publicação, e não há elementos que nos auxiliem na verificação de nossas hipóteses. O texto de Caldeira (2021) teve como foco a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, atendendo a um dos critérios de exclusão.

Do mesmo GT, Peixoto, Wanzeler e Estácio (2021) buscaram “amplificar as histórias vivenciadas por [...] professoras da Amazônia brasileira, no contexto da pandemia de Covid-19”. Embora o texto dos autores enfatize os sentimentos vividos pelas professoras que fizeram parte do recorte apresentado, não foram identificados elementos que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses.

O último texto selecionado do quadro, também do GT 12, da autoria de Delmondes (2021), focou em pesquisas com os cotidianos escolares em tempos de pandemia, mas não apresenta informações que nos auxiliassem a responder nossos questionamentos ou verificar nossas hipóteses.

Embora tenhamos empreendido esforço duplo na verificação dos trabalhos nos anais das reuniões da Anped para encontrar trabalhos que tivessem aderência ao tema de pesquisa, apenas dois textos foram selecionados, de Ferreira, Silva e Placco (2022), e de Ribeiro e Faria (2021). Foram analisados anais de onze reuniões, e como acreditávamos que haveria um número expressivo de trabalhos, desenhamos nossa pesquisa para utilizar documentos das referidas reuniões no *corpus* de análise. Contudo, foi necessário ampliar o *corpus* para a coleta de dados.

5.6.1 Ampliação da Coleta de Dados

Como os resultados não foram significativos, isso exigiu uma correção de curso para ampliar o referido *corpus* de análise. Assim, buscamos artigos publicados sobre o tema, para após isso, verificar a classificação dos periódicos na Plataforma Sucupira, com a intenção de privilegiar Revistas com Qualis A1 e A2 da área da Educação (classificados no quadriênio 2017-2020).

Iniciamos pela utilização da plataforma *Research Rabbit*[9]*,* que usa inteligência artificial para buscas de artigos acadêmicos, e os descritores “Gestão escolar”, “Gestão Pedagógica”, “Pandemia da Covid-19” e “Ensino Médio” foram inseridos. A plataforma não permite selecionar o interregno, que precisou ser levantado através da primeira etapa de filtragem. Essa busca teve um retorno de 50 artigos, dos quais foram excluídos aqueles que estavam fora do período determinado, resultando em 39 trabalhos. Desses, sete foram excluídos, um por se tratar de um e-book, três outros por não estarem disponíveis na íntegra, e três por se tratar de *preceedings* de eventos, já os demais fazem parte do Apêndice B, formando o quadro 12.

[9] A Plataforma *Research Rabbit* pode ser acessada por meio do endereço <https://www.researchrabbit.ai/>, é gratuita, e necessita de cadastro e informação das áreas de interesse e filiação do pesquisador.

Após essa primeira filtragem, foram lidos os títulos dos textos para verificar a adesão ao tema. Durante essa etapa, foi necessário estender a leitura para os resumos, pois não foi possível verificar a aderência de alguns trabalhos ao tema apenas pela leitura dos títulos. Essa etapa resultou em apenas três artigos (RABELLO *et al*., 2021; JOST; DRAUZIAN; FERREIRA, 2022; OLIVEIRA; CASAGRANDE, 2022), que estão destacados em verde no quadro 12 do Apêndice B, informando o periódico, ano, autor(es), título e link.

Buscando expandir a quantidade de resultados, optamos por verificar todos os artigos encontramos no *Google Acadêmico* que estivessem publicados em periódicos científicos, seguindo os passos descritos na metodologia. Para tanto, utilizamos os mesmos descritores para avançar na pesquisa: "Gestão Escolar" AND "Gestão Pedagógica" AND "Pandemia da Covid-19" AND "Ensino Médio", no mesmo interregno determinado anteriormente (2020-2022). Ao filtrar apenas por artigos de revisão, não houve resultados. Assim, ampliamos a pesquisa sem esse filtro, o que nos traria *qualquer tipo* de texto.

A primeira busca resultou em 244 textos, dos quais lemos os títulos para a primeira etapa de filtragem, verificando, ainda, se eram artigos científicos. Nessa etapa, foram excluídos 135 dissertações, 15 teses, 24 monografias, 27 livros e capítulos de livros, além de 10 projetos político-pedagógicos, também trazidos pelos resultados, pois não utilizamos o filtro *artigos de revisão.* Acessamos todos os textos, mas 11 deles tinham seus *links* com problemas, que não habilitaram nosso acesso. Assim, resultaram da primeira filtragem 22 artigos que traziam os descritores utilizados, que foram organizados no quadro 13 do Apêndice B, também informando o periódico, ano, autor(es), título e link.

Após essa filtragem, foi realizada a leitura dos resumos dos textos para verificar a adesão ao tema da pesquisa. Nessa etapa, percebemos que havia periódicos que apresentavam o ano de 2022 no resultado da pesquisa, mas a data de publicação da Revista era 2023, como o trabalho de Nunes (2022), que teve como foco a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, atende a um dos critérios de exclusão.

Também observamos artigos que abordam o Estágio Supervisionado (ARAÚJO; JORGE; FERREIRA, 2021) e Curricular (MATOS; CAETANO; COSTA, 2022), além da Residência Pedagógica (RP) (MACIEL; SANGALI, 2022) durante o contexto da pandemia, dos quais reconhecemos o valor, mas não atendiam aos critérios estabelecidos.

Além disso, também foram excluídos textos que refletiam contextos de outros países, como a obra de Costa, Enoque e Graça (2022), que descreve o contexto de Caála, em Angola, e principalmente os que se adequaram a pelo menos um dos critérios de exclusão, relembrando, aqui, que foram trabalhos que abordassem a Gestão Escolar apenas com intervenções junto aos

estudantes ou com o foco restrito nas ações administrativas, experiências que envolvessem a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I e II, experiências que envolvessem o Ensino Superior, além de textos duplicados.

O que percebemos, dessa fase de leituras, foi que grande parte das publicações do período mencionam as dificuldades geradas pela pandemia, mas o foco das pesquisas não era especificamente na atuação da Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio.

Selecionamos, então, os textos que apresentavam adesão ao escopo da pesquisa. Essa etapa nos permitiu incluir mais três textos (ORTH; MEDEIROS, 2022; DUVERNOY; BARROS, 2022; RICHTER; CERUTTI, 2022), que figuram destacados em verde no quadro 13 do Apêndice B. Além deles, em razão da leitura integral dos textos que não nos permitiram verificar adesão ao tema da pesquisa, optamos por incluir mais dois textos que julgamos poder auxiliar na verificação de nossas hipóteses (MENEZES; SEDANO, 2022; OLIVEIRA; SILVA, 2022), mesmo não se referindo especificamente ao contexto pandêmico, pois os autores trouxeram reflexões que consideramos importantes. Esses dois textos estão destacados em azul no já mencionado quadro 13 do Apêndice B.

Após essa etapa, procuramos a classificação Qualis-Capes das Revistas no quadriênio 2017-2020. Dos textos que selecionamos, apenas três atendem a esses critérios: o de Menezes e Sedano (2022), publicado pela Revista Debates em Educação, que foi inserido pelas contribuições que consideramos, estando destacado em azul no quadro 13; o de Rabello *et al*. (2021), publicado pela Revista Interação; e o de Jost, Drauzian e Ferreira (2022), publicado pela Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, os dois últimos foram encontrados pela busca com auxílio de Inteligência Artificial pela Plataforma *Research Rabbit*. As três Revistas têm Qualis-Capes A2. Logo, são apenas três artigos que atendem a esses critérios de correção de curso, que adicionados aos Ferreira, Silva e Placco (2022), e de Ribeiro e Faria (2021), somam cinco textos.

Com as dificuldades de encontrar textos que atendessem aos critérios previamente estabelecidos, no intuito de responder aos nossos questionamentos e verificar nossas hipóteses, ainda utilizamos, como suporte ao nosso *corpus* de análise, o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* publicado pela Gestrado-UFMG (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021), e o texto de Santos, Souza e Espírito Santo (2022), leitura sugerida pela banca, que atende aos critérios de inclusão, mas curiosamente não foi encontrado em nossas buscas.

Logo, o *corpus* de pesquisa foi composto por sete textos: Ferreira, Silva e Placco (2022); Ribeiro e Faria (2021); Menezes e Sedano (2022); Rabello *et al*. (2021); Jost, Drauzian e

Ferreira (2022), o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* da Gestrado-UFMG (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021), e o texto de Santos, Souza e Espírito Santo (2022).

Nosso percurso de buscas por textos que refletissem nossa inquietação inicial demonstrou que nem sempre é possível atender a todos os critérios de pesquisa previamente selecionados, o que exigiu uma adequação de caminhos no desenvolvimento da pesquisa. Poderíamos simplesmente ter omitido essa etapa e partido apenas para uma descrição simplificada dos textos selecionados, mas nossa intenção foi demonstrar que, mesmo que um grande esforço tenha sido empreendido nas primeiras etapas da preparação da pesquisa, é possível que o foco precise ser redirecionado.

Nossa inquietação diz respeito especificamente às ações realizadas com o Ensino Médio, pois conforme descrito no capítulo 2, etapa da Educação Básica que enfrenta desafios específicos, com um alunado de perfil particular, por se tratar de uma etapa da vida peculiar aos estudantes.

Após realizadas as etapas de pré-análise, passamos à análise dos textos, para a qual selecionamos a unidade de contexto. Para Bardin (2010), ela atua de forma abrangente para interpretar a unidade de registro, sendo correlata ao trecho da mensagem. Suas dimensões, superiores às das unidades de registro, são ideais para uma compreensão precisa do significado exato da unidade de registro. Assim, a próxima subseção aborda as etapas de análise dos dados até chegar às categorias emergentes.

5.7 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados, escolhemos a Análise de Conteúdo, com base na teoria de Bardin (2010), para sintetizá-los, classificá-los e categorizá-los, a fim de encontrar evidências e resultados para o problema pesquisado. De acordo com Gil (2010, p. 67), a análise de conteúdo é o "procedimento mais utilizado" para interpretação de dados na área da educação. Braga *et al*. (2018, p. 125) afirmam que "é uma técnica que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto na comunicação".

Em sua obra *Análise de Conteúdo,* Laurence Bardin (2010, p. 42) deixa claro que é uma técnica cujo método utiliza categorias: é necessário "classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial".

A partir da leitura dos artigos selecionados, que atenderam aos critérios de inclusão já definidos anteriormente, buscamos demonstrar, em nossa análise, a representação do conteúdo encontrado, de modo a obter "[...]o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)" (BARDIN, 2010, p. 47).

O capítulo sobre a *Organização da análise,* da obra de Bardin (2010, p. 121), pontua que ela se organiza em "três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

De acordo com a autora, na pré-análise são escolhidos os textos a serem analisados, com a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração dos indicadores que vão fundamentar a interpretação final. Para esta pesquisa, os textos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, permitindo a verificação das hipóteses da investigação, também já determinadas e descritas neste trabalho. A pré-análise dos trabalhos publicados nas reuniões da Anped regionais e nacionais, realizadas durante o período da pandemia, não demonstraram os resultados esperados, demonstrando a importância de ampliar nossa pesquisa em busca das contribuições que entendemos relevantes para a Gestão escolar pedagógica.

Uma das atividades da pré-análise é a *leitura flutuante:* "pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função [...] de teorias adaptadas sobre o material [...] (BARDIN, 2010, p. 122). Definido o *corpus,* foi aplicada a *regra de pertinência,* que significa que os documentos selecionados correspondem ao objetivo da análise.

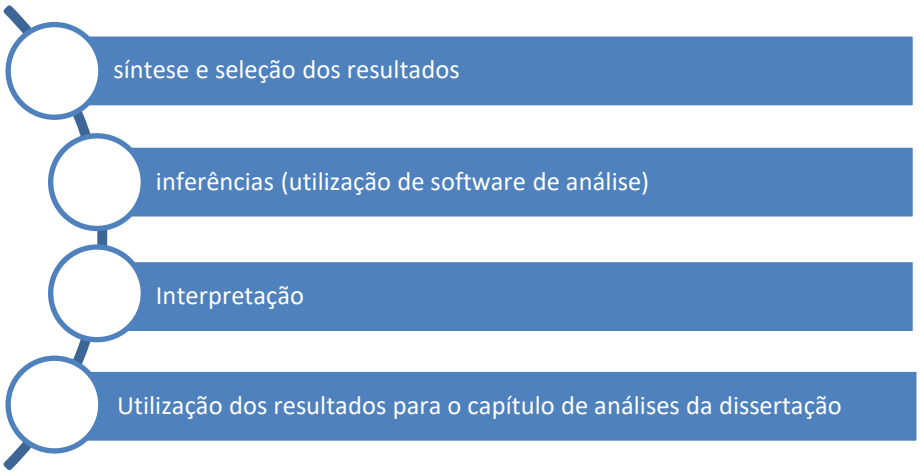
Já a fase exploração do material, segundo a autora, é "[...] longa e fastidiosa, [pois] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração [...] (BARDIN, 2010, p. 128). Nessa fase foram determinadas as categorias, que estão descritas no sexto capítulo, intitulado *Gestão Escolar e o trabalho docente na pandemia da Covid-19*. Escolhemos, para o nosso trabalho, *a unidade de contexto,* que "[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 2010, p. 133).

Assim, após a exploração do material, iniciamos a terceira fase, que corresponde ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nela,

> os resultados em bruto serão tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas. Figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2010, p. 127).

A figura abaixo demonstra um diagrama de análise de Bardin (2010, p. 128) adaptado para o fim desta pesquisa. Por meio da figura, é possível observar as etapas desenvolvidas.

Figura 1 – Diagrama de tratamento dos resultados e interpretações



Fonte: adaptado de Bardin (2010).

A primeira etapa executada foi a síntese e seleção de resultados. Nessa etapa, eles foram organizados no software MaxQda, no qual é possível categorizar informações para Análise de Conteúdo, viabilizando a extração de segmentos codificados (MAXQDA, s.d.)[10]. A utilização do software permitiu uma análise mais ágil e precisa, fornecendo segmentos para a fase seguinte, de interpretação, que foi possibilitou a sistematização dos dados para o desenvolvimento do capítulo de análise dos textos selecionados.

Segundo Braga *et al*. (2018, p. 131),

> as principais contribuições do uso de softwares de apoio a análise qualitativa estão relacionadas à possibilidade de análise de uma base de dados mais extensa do que aquelas analisadas com técnica manual, além da maior rapidez na análise dos dados e possibilidade de acesso às bases de dados a partir das codificações elaboradas.

O referido software auxiliou na inferência, pois permitiu uma sistematização mais acurada que se fosse realizada manualmente, além de permitir sua realização em tempo mais curto.

Conforme exposto anteriormente, o *corpus* de estudo ficou formado por artigos de duas reuniões da Anped, uma regional (15ª Reunião – Sudeste, 2022) e a 40ª Reunião Nacional (2021), o *Relatório Técnico* mencionado, os textos selecionados nas buscas com auxílio do

[10] O software pode ser acessado a partir do seguinte endereço: https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa#!

Research Rabbit e do *Google Acadêmico*, mais um artigo sugerido pela banca, esses últimos todos de Revistas qualificadas com A2 Qualis-Capes no quadriênio 2017-2020. Foram incluídos os trabalhos de Ferreira, Silva e Placco (2022); Ribeiro e Faria (2021), ambos da Anped; de Rabello *et al.* (2021), da Revista Interação; de Jost, Druzian e Ferreira (2022), da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica; de Menezes e Sedano (2022), da Revista Debates em Educação; de Santos, Santo e Souza (2022), da Revista EaD em Foco; e o *Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia* (Oliveira; Pereira Jr.; Clementino, 2021).

Após acessar o software MaxQda[11], criamos um arquivo com os textos a serem analisados e buscamos encontrar os termos que mais apareciam. Em seguida, criamos uma *Árvore de palavras*, disposta na página seguinte (Figura 2).

Os termos mais frequentes mostrados na *Árvore de palavras* foram ensino, aprendizagem, remoto, contexto e pós-pandemia. A figura mostra trechos dos textos onde os termos ocorrem, pois poderíamos encontrar seus *contextos,* unidade de análise que já havíamos definido para o estudo (BARDIN, 2010). Com essas informações, procedemos novamente a leitura dos textos, com ênfase nesses trechos, para verificar as categorias que emergiriam dessa nova leitura.

[11] Mais informações sobre como utilizar o software podem ser acessadas pelas aulas em vídeo no canal oficial do MaxQda no YouTube (https://www.youtube.com/@MAXQDAOfficial).

Figura 2 – Árvore de Palavras dos termos mais frequentes nos textos selecionados



Fonte: elaborado pela autora no Software MaxQda com os textos de Ferreira, Silva e Placco (2022); Ribeiro e Faria (2021); Rabello *et al.* (2021); Jost, Druzian e Ferreira (2022); de Menezes e Sedano (2022); Santos, Souza e Espírito Santo (2022) e Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021).

Assim, determinamos como categorias: 1) a atuação da Gestão Escolar Pedagógica e 2) as ações da Gestão Escolar Pedagógica. Dentro de cada categoria, determinamos subcategorias que auxiliaram em nossa análise. Agrupamos algumas subcategorias, pois consideramos, conforme exposto anteriormente, o contexto. Ainda, porque conforme Bardin (2010), é necessário organizar os vários elementos em diferentes compartimentos, com critérios que possam trazer coerência para estabelecer uma ordem na inicial desorganização. Assim, agrupamos algumas categorias com outras, pois na unidade de contexto elas apresentaram similaridade. No caso da Categoria 1, agrupamos *experiências* e *contribuições;* na categoria 2, agrupamos *atividades* e *enfrentamento*. Dessa forma, elencamos três subcategorias dentro da categoria 1 com um agrupamento, e duas subcategorias dentro da categoria 2, ambas agrupadas, conforme dispomos no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1 Atuação da Gestão Escolar Pedagógica	1) desafios 2) experiência/contribuições 3) dificuldades
2 Ações da Gestão Escolar Pedagógica	1) atividades/enfrentamento 2) organização/reorganização

Fonte: elaborado pela autora com a análise dos trabalhos de Ferreira, Silva e Placco (2022); Ribeiro e Faria (2021); Rabello *et al.* (2021); Jost, Druzian e Ferreira (2022); de Menezes e Sedano (2022); Santos, Souza e Espírito Santo (2022) e Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021).

Dentro da categoria 1, a subcategoria 2) *desafios* ocorreu 142 vezes nos sete documentos: 91 vezes em Rabello *et al.* (2021); 26 vezes em Menezes e Sedano (2022); 9 vezes em Santos, Souza e Espírito Santo (2022); 7 vezes em Ribeiro e Faria (2021); 5 vezes em Ferreira, Silva e Placco (2022), 3 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022), e uma vez em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021).

Ainda na categoria 1, a subcategoria 2) *experiência* teve frequência de 29 resultados, aparecendo 10 vezes em Santos, Souza e Espírito Santo (2022); 5 vezes em Menezes e Sedano (2022); 4 vezes em cada um dos trabalhos de Rabello *et al.* (2021) e Ribeiro e Faria (2021); 3 vezes em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021); 2 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); e uma vez em Ferreira, Silva e Placco (2022). O agrupamento da subcategoria *contribuições* apareceu apenas em três documentos: 3 vezes em Santos, Souza e Espírito Santo (2022) e uma vez em cada um dos trabalhos de Rabello *et al.* (2021) e Ribeiro e Faria (2021).

A terceira subcategoria da categoria 1, *dificuldades,* teve frequência de 62 resultados em todos os documentos: 33 vezes em Rabello *et al.* (2021); 18 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); 6 vezes em Ribeiro e Faria (2021), 2 vezes em Ferreira, Silva e Placco (2022); e uma vez cada em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021), Menezes e Sedano (2022) e Santos, Souza e Espírito Santo (2022).

Na categoria 2, a subcategoria *atividades* teve frequência de 135 resultados em todos os documentos: 61 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); 44 vezes em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021); 8 vezes cada em Menezes e Sedano (2022) e em Santos, Souza e Espírito Santo (2022); 5 vezes em Ribeiro e Faria (2021); e 3 vezes em Ferreira, Silva e Placco (2022). O agrupamento *enfrentamento* teve frequência de 12 resultados em 4 documentos: 5 vezes em Rabello *et al.* (2021); 4 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); duas vezes em Santos, Souza e Espírito Santo (2022), e uma vez em Ribeiro e Faria (2021).

Ainda na categoria 2, a subcategoria *organização* teve frequência de 65 resultados nos sete documentos: 42 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); 9 vezes em Menezes e Sedano (2022); 7 vezes em Rabello *et al.* (2021); duas vezes cada em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021), Ribeiro e Faria (2021) e Santos, Souza e Espírito Santo (2022); e uma vez em Ferreira, Silva e Placco (2022). O agrupamento *reorganização* teve frequência de 7 resultados em 4 trabalhos: 3 vezes em Jost, Druzian e Ferreira (2022); 2 em Ribeiro e Faria (2021); e uma vez cada em Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021) e Rabello *et al.* (2021).

Com essas informações, criamos o Apêndice A, com as categoria e subcategorias emergentes e os excertos de onde aparecem, inspiradas no trabalho de Wagner (2018).

Após essa etapa, com os dados sistematizados, foi realizada a interpretação, com a redação do capítulo de análises da presente dissertação, que segue.

6 GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

> *A pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia* (BORSTEL; FIORENTIN; MAYER, 2020, p. 42).

Antes de iniciar a interpretação, consideramos importante destacar que o *corpus* de nossa pesquisa é formado por artigos de reuniões da Anped, uma nacional e uma anual, por artigos publicados em Revistas Científicas com avaliação Qualis-Capes A2 no quadriênio 2017-2017, e pelo *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia*, publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021).

Após a leitura dos textos citados acima, considerando a unidade contexto, emergiram as categorias: 1) *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica* e 2) *Ações da Gestão Escolar Pedagógica.* Dentro da categoria 1, foram selecionadas três subcategorias: 1) desafios; 2) experiências/contribuições; 3) dificuldades. Já na categoria *Ações da Gestão Escolar Pedagógica,* duas subcategorias emergiram, e foram agrupadas com outras: 1) atividades/ enfrentamento; 2) organização/reorganização.

A razão para agruparmos algumas subcategorias ocorreu por causa da unidade de análise escolhida, *contexto,* e porque essas subcategorias apresentaram ocorrência apenas em alguns textos, e não em todos os trabalhos analisados, conforme descrito na subseção anterior.

A partir da definição das categorias, com o *corpus* a ser analisado já inserido no software MaxQda, foi criado um arquivo para cada categoria com subcategoria, e foram organizados em quadros, que compõem o Apêndice A desta dissertação.

Ao iniciar a análise, começamos a perceber algumas limitações de informações fornecidas pelo software. Por se tratar de um algoritmo, a verificação de frequência dos termos pesquisados incluiu repetições do título, por exemplo, aumentando consideravelmente o número de ocorrências. No momento de organização dos quadros do Apêndice A, precisamos *refinar* a verificação das ocorrências, que tiveram seus números ajustados. Por exemplo, na categoria 1, subcategoria 2, que havia registrado 142 ocorrências, o total real foi de 68 registros.

Essa observação é importante para destacar que, por melhor que seja uma ferramenta de inteligência artificial no auxílio à pesquisa científica, o olhar acurado do pesquisador sempre será necessário. Havíamos colocado as categorias em sequência pelo número de ocorrências, e mantivemos essa sequência inicial depois do ajuste.

Outra limitação percebida é que as citações trazidas pelos relatórios do MaxQda informam a posição no documento utilizando uma contagem sequencial de páginas, o que não

condiz com a realidade de todos os textos. Os trabalhos da Anped, por exemplo, começam uma contagem nova a cada novo trabalho, mas os textos de Revistas não apresentam essa contagem, pois estão *inseridos* em uma publicação maior. Dessa forma, para citações diretas dos textos, embora se tenha o excerto com a parte que contém o termo e o contexto, é necessário voltar à publicação original para corrigir a numeração de página.

Para demonstrar visualmente a ocorrência das categorias, desenvolvemos a figura 3, abaixo. Para a criação da figura, criamos um software de código aberto para atender a nossa necessidade. O software figura no Apêndice C desta dissertação, podendo ser utilizado para outras pesquisas e ser ajustado conforme a necessidade de pesquisadores.

Figura 3 – Demonstração visual das categorias de análise



Fonte: elaboração da autora (2023).

Na figura 3, o tamanho das palavras corresponde ao número de ocorrências. Assim, podemos perceber que, nos quadros do Apêndice A, O termo *desafios* teve maior ocorrência; seguido por *contribuições;* que precede *enfrentamento;* vindo logo após, *atividades;* depois, *contribuições;* e *atividades* e *organização* na sequência; por último, *reorganização.*

Ainda é pertinente mencionar que, mesmo com maior frequência de ocorrências, alguns termos foram agrupados por não aparecerem em todos os textos. A seguir, apresentamos a triangulação de dados coletados, dialogando com os autores trabalhados na fundamentação teórica e tecendo nossas ponderações.

6.1 CATEGORIA 1 - ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PEDAGÓGICO

Iniciamos a triangulação de dados encontrados da Categoria 1 pela subcategoria 1) *Desafios,* formando a subseção 6.1.1. A subseção 6.1.2 traz a segunda subcategoria, *Experiências/contribuições*, que agrupa dois termos. Conforme já exposto, optamos por agrupar termos quando eles não ocorrem em todos os textos. Contudo, no caso da subcategoria 3, em razão da unidade escolhida *contexto,* optamos por analisá-la isoladamente. Trata-se da subseção 6.1.3, que traz as informações sobre a subcategoria *Dificuldades,* finalizando a Categoria 1.

Em seguida, demonstramos as análises da Categoria 2, iniciando pela subcategoria 1) *Atividades/enfrentamento,* compondo a subseção 6.2.1. A subseção seguinte, ainda da Categoria 2, ocupa-se da subcategoria 2, em que agrupamos os termos *organização* e *reorganização.*

6.1.1 Subcategoria 1 – Desafios

A subcategoria 1) *Desafios* ocorreu em todos os textos analisados (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022; MENEZES; SEDANO, 2022; RABELLO *et al.,* 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021; RIBEIRO; FARIA, 2021; SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022; FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022). O número total de ocorrências foi 68, e os autores chamam a atenção para os desafios, pontuando suas diversas facetas.

Ferreira, Silva e Placco (2022), por exemplo, pontuam os desafios colocados para a escola na condição provocada pela pandemia, afirmando que foram inúmeros, buscando discuti-los. Os autores enumeram que *o exercício da docência, no período pandêmico*, sofreu com "acúmulo de tarefas, sobrecarga, estresse, sentimentos ambíguos quanto ao desempenho profissional; dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, acessibilidade, conectividade, incertezas quanto ao retorno presencial, entre outros" (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 03).

Entendemos que esse acúmulo de atividades também ocorreu para a equipe da Gestão Escolar Pedagógica, pois segundo Lück (2009), essa equipe, através da cultura escolar proativa e empreendedora, procura incentivar os profissionais para que possam lidar de forma autônoma com os desafios diários, transformando-os em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado profissional.

Já o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia* (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021) pontua que não havia alguém que estivesse preparado

para enfrentar tais desafios. Entendemos, portanto, que foi necessário um esforço conjunto para enfrentar não apenas os desafios, mas problemas e responsabilidades que já são inerentes à Gestão Escolar Pedagógica, e que se agravaram com a pandemia. Concordamos com Santos, Alves e Arraes (2021, p. 2), quando afirmam que o papel do gestor, em nosso caso, especificamente o da Gestão Escolar Pedagógica, é significante para o processo educativo. Segundo os autores, ele é visto como um elo que conecta a comunidade escolar e promove a democracia dentro desse ambiente.

Ferreira, Silva e Placco (2022) enumeraram desafios *do chão da escola,* mas Jost, Druzian e Ferreira (2022) nos lembram de outro desafio: o de garantir a permanência dos estudantes, tanto presencialmente quanto no ERE. Para os autores,

> diante de todos os **desafios** impostos no ano letivo de 2020, deu-se prioridade a ações de resgate, de ressignificação das trajetórias formativas, de continuidade de estudos e de garantia à educação, consideradas fundamentais à permanência e ao êxito dos estudantes ao longo de todo o processo formativo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).

Conforme debatemos na subseção 3.2, consideramos que o direito à educação foi fortemente ameaçado durante a Pandemia da Covid-19, pois como vimos, a questão da evasão no Ensino Médio já era uma preocupação anteriormente à pandemia, e se agravou consideravelmente com seu advento. Apesar de um declínio na taxa de evasão desde 2010, houve um aumento expressivo em 2021, e em 2020, essa taxa foi de 2,6% entre os estudantes matriculados nas redes estaduais de educação nessa etapa da Educação Básica, que é nosso foco. Contudo, em 2021, esse número mais do que dobrou, atingindo 5,8%, ultrapassando até mesmo a taxa de 5,5% registrada em 2019 (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022).

Menezes e Sedano (2022) pontuam que há desafios inerentes à própria condição de trabalho da Gestão Escolar Pedagógica, embora utilize o termo *coordenadores pedagógicos.* Para os autores, falta incentivo e investimento no desenvolvimento profissional, há sobrecarga de trabalho, a infraestrutura é precária, e não existe clareza na identidade desse profissional, em suas múltiplas tarefas na escola (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 17). Mesmo não se referindo especificamente ao período pandêmico, mas à profissão de maneira geral, ousamos afirmar que, entre esses desafios, é necessário acrescentar a *falta de reconhecimento.* Nossa dificuldade em encontrar textos que abordassem o tema de nossa pesquisa pode ser considerado um indício dela.

Além do mais, percebemos a necessidade de a Equipe de Gestão Escolar Pedagógica também realizar pesquisas e produzir textos acadêmicos, pois é necessário que o olhar dos

profissionais que formam a citada equipe seja divulgado entre a produção científica. Concordamos com Silva (2015), quando a autora destaca o caráter colaborativo da educação, pontuando que o maior objetivo dessa dimensão da Gestão Escolar é promover a aprendizagem e formar os alunos.

Contudo, encontrar pesquisas que se refiram à atuação do professor não é tarefa difícil, mas a Equipe da Gestão Escolar Pedagógica não tem sido objeto frequente de estudos, o que pode ser percebido pela dificuldade que tivemos na formação do nosso *corpus* de pesquisa. Assim, podemos afirmar que, mesmo com as inúmeras atribuições dessa equipe e da importância que afirmamos que tenha, ela deve ser objeto de estudo de novas pesquisas, pois existe senão uma lacuna, mas uma falta de estudos envolvendo a Equipe de Gestão Escolar Pedagógica.

Voltando aos desafios que a pandemia impôs à Gestão Escolar Pedagógica, Rabello *et al.* (2021) salientam aqueles relacionados a dificuldades de Gestão Financeira e Administrativa, além da falta de oportunidade para fortalecer a Gestão Pedagógica e de Pessoas. Como a gestão financeira e a administrativa não fazem parte de nosso foco, trazemos o destaque de Silva (2015) que, com base em Lück (2009), nos afirma que a Gestão de pessoas abrange uma ampla gama de aspectos ligados ao processo humano, incluindo incentivo à motivação, aprimoramento da equipe, investimento em capacitação constante e avaliação do desempenho dos colaboradores na escola. Tudo isso visa a elevar a qualidade do ensino, sendo uma das dimensões da Gestão Escolar Pedagógica.

É certo que nosso enfoque é a parte *pedagógica,* mas ela também implica uma *gestão* do pessoal envolvido. Como já afirmamos anteriormente, *trata-se de um esforço conjunto,* que precisa do envolvimento de todos. No período pandêmico, o distanciamento social forçou uma comunicação por meio eletrônico, principalmente pelo aplicativo *WhatsApp*, conforme Kirchner (2020), auxiliando nesse *esforço* das equipes escolares. Contudo, se já é difícil manter uma equipe coesa trabalhando no mesmo espaço, quando ele passa a ser virtual, *os desafios aumentam.*

Ao considerar o contexto pandêmico, Ribeiro e Faria (2021) pontuam que, entre os desafios da Equipe de Gestão Escolar Pedagógica estão os saberes demandados para atender as necessidades dos professores, destacando o uso das TIC. Fundamentados em Schulmann (2014), os autores pontuam o *desafio* de pensar pedagogicamente acerca do que é esperado para ser ensinado e apreendido, considerando os alunos e suas circunstâncias próprias.

Ribeiro e Faria (2021) destacam a pedagogia *centrada nas telas,* salientando a necessidade de sensibilidade para entender as necessidades dos alunos, buscando transformar

esses momentos em oportunidades para sua aprendizagem. Aqui, evidenciamos que a *pedagogia centrada nas telas* encontrou o desafio da desigualdade, conforme pontuamos na subseção 2.2. Durante o período de 2020 para 2021, houve uma diminuição nos índices de aprovação dos estudantes do Ensino Médio em todas as regiões do país. Essa queda variou consideravelmente: a região Norte foi a mais afetada, seguida pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste, enquanto o Sudeste e o Sul, historicamente mais desenvolvidos, registraram as menores reduções nos índices de aprovação, como mencionamos através de estudos do INEP (BRASIL, 2022, *apud* ANPED, 2023).

Logo, por mais que tenha ocorrido empenho por parte das equipes escolares, a aprovação no Ensino Médio sofreu consideravelmente, e a questão financeira também demonstrou seu impacto, pois como pudemos observar, as regiões historicamente mais desenvolvidas tiveram impacto menor. Aqui, também podemos mencionar os dados encontrados quando buscamos traçar o perfil do estudante do Ensino Médio. Ao utilizar o Inse, mostramos, na seção 2.1.1 que o acesso a instalações adequadas pode auxiliar no desempenho dos alunos.

Além disso, é evidente que a maioria dos jovens tem interesse por tecnologia, sendo ávidos usuários de redes sociais. No entanto, a socialização desses jovens, mesmo estando acostumados com recursos tecnológicos, foi afetada pela pandemia da Covid-19. O distanciamento social resultou em uma redução das interações sociais diretas entre os jovens. Portanto, acreditamos que isso também afetou a *pedagogia centrada nas telas.*

Santos, Souza e Espírito Santo (2022) também mencionam que foram inúmeros os desafios que a pandemia trouxe para as escolas, como o fizeram Ferreira, Silva e Placco (2022), mas os primeiros autores pontuam que o distanciamento físico gerou evasão, trouxe dificuldades para construir as aprendizagens, e tornou o trabalho pedagógico ainda mais precário. Entre os desafios para a Equipe de Gestão Escolar Pedagógica, Santos, Souza e Espírito Santo (2022) pontuam que, como os professores, a referida equipe não estava preparada para a incorporação das TIC, que foram importantes na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores, "nesse contexto, vislumbrou-se *o papel fundamental da Coordenação Pedagógica* dentro da escola, *a qual realizou um trabalho fundante de articulação em um diálogo permanente* [...]" (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022, p. 10, grifo nosso). Grifamos *o papel fundamental da Coordenação Pedagógica*, que chamamos de Equipe de Gestão Escolar Pedagógica, *a qual realizou um trabalho fundante de articulação em um diálogo permanente*, pois a afirmação dos autores vai ao encontro de nossa primeira

hipótese, de que a Gestão Escolar desempenhou papel crucial de auxílio para a escola a enfrentar os desafios da pandemia Covid-19.

Ao finalizar esta subseção, pontuamos que, segundo os autores analisados, foram inúmeros os desafios enfrentados, destacando aqueles que ocorreram no chão da escola, como acúmulo de tarefas, sobrecarga, estresse, sentimentos ambíguos quanto ao desempenho profissional; dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, acessibilidade, conectividade, incertezas quanto ao retorno presencial, além de outros (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022), e ninguém estava preparado para enfrentar a situação atípica (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021).

Ademais, houve desafios que dependiam de fatores externos à escola, como a garantia da permanência dos estudantes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022), e aqueles que são próprios do trabalho da Gestão Escolar Pedagógica, entre os quais ousamos incluir a falta de reconhecimento e de pesquisas sobre o tema, aos quais Ribeiro e Faria (2021) acrescem os saberes demandados e a *pedagogia centrada nas telas.*

Ainda é importante destacar a afirmação de Santos, Souza e Espírito Santo (2022), que confirma nossa primeira hipótese: o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica foi fundante na articulação e diálogo permanente entre a comunidade escolar durante a pandemia.

6.1.2 Subcategoria 2 – Experiências/contribuições

A subcategoria 2 da Categoria 1 unificou os termos *experiências* e *contribuições,* embora eles figurem separadamente no Apêndice B. A escolha por unificar os termos ocorreu em razão de não ocorrerem em todos os textos analisados, conforme já dispusemos antes. Registramos 7 ocorrências de *experiências,* mas apenas 4 de *contribuições,* somente em 3 trabalhos (RABELLO *et al.,* 2021; RIBEIRO; FARIA, 2021; SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022).

Rabello *et al.* (2021) nos lembram que as discussões que apresentaram se referiam a *experiências* vividas durante a pandemia da Covid-19, pontuando que são questões particulares de cada um dos 22 trabalhos que analisaram. Aqui, consideramos pertinente reiterar que, entre os textos analisados por Rabello *et al.* (2021) encontram-se trabalhos que já havíamos utilizado em nossa fundamentação teórica, como o de Lück (2009) e o de Palú, Schütz e Mayer (2020).

Baldin, Pedersettu e Silva (2020), citados por Rabello *et al.* (2021), destacaram os desafios sociais e psicossociais resultantes da ruptura do vínculo entre escola, alunos e famílias, ressaltando a importância das experiências concretas no ambiente escolar. Eles enfatizaram que

a escola, como espaço de interação e convivência, é fundamental para a promoção da aprendizagem por meio dessas experiências. Os autores afirmam que a Gestão Escolar encontrou dificuldades ao propor estratégias que mantivessem a ligação entre os alunos, suas famílias e a instituição, e entendemos que a Gestão Escolar Pedagógica, principalmente, vivenciou essas dificuldades.

Ainda fundamentados em Baldin, Pedersettu e Silva (2020), Rabello *et al.* (2021) mencionam que, no início, muitos alunos manifestaram resistência em adotar o formato de aulas remotas. Em nossos estudos para a fundamentação teórica desta pesquisa, percebemos que Silva (2015) já havia mencionado essa resistência, quando destacou que introduzir mudanças na cultura escolar pode ser algo complexo, pois diversos grupos podem manifestar resistência. Entre esses grupos, Rabello *et al.* (2021) mencionam os alunos, mas Hackenhaar e Grandi (2020, p. 65) destacam que a utilização das TIC em sala de aula "não era um ponto forte para muitos professores".

Segundo esses autores, foram os cursos de formação oferecidos na área que auxiliaram a superar esse *desafio*. Agora, cabe destacar outro dado interessante: as categorias que emergiram de nossas leituras, como já afirmamos, se sobrepõem, e por isso destacamos esses termos em nossas análises, ao retomá-los. Estamos falando de *experiências*, e elas ajudaram a superar *desafios,* os quais abordamos na subseção anterior. Já havíamos percebido isso quando da organização do Apêndice A desta dissertação.

Continuando nossa análise, destacamos que Ribeiro e Farias (2021) afirmam que a situação da pandemia apresentou um *desafio* evidente, no que diz respeito à utilização das tecnologias de informação e comunicação. Embora seja inegável a presença constante dessas tecnologias na rotina tanto dos alunos quanto dos professores, seu uso com propósitos educacionais ainda é tema de debate. Nesse contexto, os participantes da escola enfrentaram o desafio de repensar suas abordagens e métodos de planejamento visando a aprimorar as experiências de aprendizagem, tornando-as mais significativas.

Entendemos que tornar essas *experiências mais significativas* foi um dos *desafios* enfrentados pela Gestão Escolar Pedagógica (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022). Embora os autores se refiram à Coordenação Pedagógica, entendemos a Gestão Escolar Pedagógica, pois como nos referimos anteriormente, há diversas nomenclaturas, tanto para a equipe quanto para seus membros.

Os autores informam que, como qualquer outro profissional, os integrantes dessa equipe enfrentam limitações em ter conhecimento abrangente sobre todos os assuntos (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022). Não é possível saber tudo a respeito de tudo e nem prever

acontecimentos como uma pandemia. Portanto, é fundamental que se invista em formação continuada e que se estabeleçam parcerias, com universidades e outras instituições educacionais, para contribuir com a constante capacitação dos professores e demais membros da equipe em atividade.

Ainda destacamos que os autores citam que, nos dois colégios analisados em seu trabalho, as Coordenações Pedagógicas, que entendemos como Gestão Escolar Pedagógica, *desempenharam um papel crucial no processo de formação continuada. Elas promoveram uma variedade de oportunidades formativas focadas na aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto do Ensino Remoto Emergencial* (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022).

Nosso destaque no parágrafo anterior vem mostrar que, pelo menos em parte, nossa segunda hipótese se confirma: o apoio ao professor, com auxílio na formação continuada, trouxe colaboração relevante para enfrentar os desafios no período da pandemia. Isto posto, focamos no segundo termo da subcategoria: *contribuições.*

Dele, nosso destaque recai sobre a afirmação dos mesmos autores (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022), cujo trabalho avaliou as *contribuições* da Coordenação Pedagógica (Gestão Escolar Pedagógica) no processo de ERE durante a pandemia. Para melhor compreender essas contribuições, é necessário verificar as subcategorias da Categoria 2, e por isso voltamos a mencioná-la mais adiante.

Ainda analisamos os textos analisados de Rabello *et al.* (2021) e Ribeiro e Faria (2021) focando a Gestão Escolar Pedagógica. Isto posto, passemos à Subcategoria 3) *Dificuldades,* que compõe a próxima subseção.

6.1.3 Subcategoria 3 – Dificuldades

A subcategoria 3 da Categoria 1, *Dificuldades,* apresentou 42 ocorrências, verificadas após o ajuste para remoção de sua ocorrência em títulos e fontes utilizadas pelos autores. As ocorrências foram em apenas 2 textos (RABELLO *et al.,* 2021; RIBEIRO; FARIA, 2021). Rabello *et al.* (2021) iniciam mencionando os *desafios* concernentes às dificuldades financeiras e administrativas, que já pontuamos anteriormente, na subseção 6.1.1.

Os mesmos autores ainda salientam o termo entre os descritores pesquisados, quando buscaram por teses e dissertações para seu estudo, mas também não encontraram trabalhos aderentes ao tema de sua pesquisa. Isso vem ao encontro das dificuldades que também passamos para a seleção de nosso *corpus* de análise, conforme largamente mencionado.

Segundo os autores, os textos que selecionaram contemplam, individualmente, *desafios* e *dificuldades* enfrentados pela Gestão Escolar e os impactos nas escolas durante a pandemia. Como Gestão Escolar, consideramos a Gestão Escolar Pedagógica. Algumas dessas reflexões estão presentes em uma compilação organizada por Palú, Shutz e Mayer (2020), que reúne os primeiros estudos sobre os desafios educacionais emergentes durante esse período de crise. Destacamos, novamente, que este último texto mencionado por Rabello *et al.* (2021) também fez parte de nossa fundamentação teórica.

Ainda segundo Rabello *et al.* (2021), a gestão enfrentou consideráveis *desafios* ao propor *estratégias* que mantivessem os laços entre escolas, alunos e suas famílias. Aqui, evidenciamos o termo *desafios,* que já abordamos. Os autores ainda complementam informando que, no início, muitos alunos demonstraram resistência em aderir às aulas remotas. Diante disso, conduziram uma breve pesquisa junto aos alunos e suas famílias, buscando desenvolver projetos para aulas não presenciais capazes de atenuar os impactos sociais e psicossociais decorrentes da situação pandêmica (RABELLO *et al.,* 2021).

Aqui, trazemos outro trecho, do trabalho de Jost, Druzian e Ferreira (2022), ao utilizarem o termo *desafios.* Segundo esses autores, foi através da escuta atenta às necessidades, habilidades, obstáculos e capacidades individuais dos estudantes que foi iniciado um acompanhamento pedagógico direcionado para ajudá-los a enfrentar os *desafios* do processo de aprendizagem. Embora tenha sido uma ação diretamente com estudantes, que não foi foco de nossa análise, consideramos pertinente destacá-la porque, na medida em que avançamos em nossa pesquisa, consideramos que as ações de todos, desde a Equipe da Gestão Escolar Pedagógica, até as dos professores, visavam ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Inclusive, durante o período de estudos para a fundamentação teórica desta pesquisa, no capítulo 4 – Gestão Escolar, destacamos *ações com estudantes.* Naquele momento, a obra que mais nos ofereceu subsídios foi justamente uma das que foram analisadas por Rabello *et al.* (2021), organizada por Palú, Shutz e Mayer (2020), conforme já exposto. Continuando, Rabello *et al.* (2021), mencionam que as escolas cuja gestão agiu rapidamente, e não adiou as *ações* estratégicas voltadas para a integração da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem, enfrentaram menos dificuldades e impactos. Entendemos, aqui, a Gestão Escolar Pedagógica, principalmente.

Rabello *et al.* (2021) complementam, afirmando que isso contrasta com as instituições em que a gestão demorou a iniciar e implementar tais *ações*, encontrando-se em situações mais desafiadoras. Precisamos destacar novamente o pensamento de Silva (2015), para quem o andamento dos trabalhos necessita de esforço conjunto. Mesmo que a Gestão Escolar

Pedagógica e a administração tenham se empenhado em *ações* para a retomada das aulas no primeiro momento da pandemia, foi o trabalho conjunto com professores e o envolvimento de outros membros da comunidade escolar, como os pais, que garantiu o funcionamento das escolas nesse formato atípico.

Isso nos lembra o trabalho de Lück (2009), ao afirmar que o andamento dos trabalhos escolares deve envolver a participação ativa da comunidade escolar. Segundo Rabello *et al.* (2021), quando houve atraso da Gestão, uma série de desafios e obstáculos, que afetaram todas as áreas, geraram impactos em diversas dimensões. Aqui, é importante mencionar o trabalho de Ferreira, Silva e Placo (2022), que afirmam que as mudanças em grande escala provocadas pela pandemia trouxeram impacto para as esferas política, econômica, social e cultural. Menezes e Sedano (2022) também sublinham que a pandemia trouxe impactos para o trabalho da *Coordenação Pedagógica,* que chamamos, em nossa pesquisa, de Gestão Escolar Pedagógica.

Entre essas dificuldades que geraram impacto, ressaltamos a evasão escolar no Ensino Médio, que já mencionamos anteriormente (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022), confirmadas pelos trabalhos de Jost, Druzian e Ferreira (2022), de Rabello *et al.* (2021), e o de Santos, Souza e Espírito Santo (2022). Rabello *et al.* (2021) ainda mencionaram a sobrecarga de trabalho dos professores, e acrescentamos que essa sobrecarga também ocorreu com a Equipe da Gestão Escolar Pedagógica. Ainda segundo os autores, entre as dificuldades figuraram as de implantação de novas metodologias, e que elas demandaram *ações corretivas,* que também geraram incertezas e inseguranças, afetando até mesmo o *clima organizacional.*

Rabello *et al.* (2021) também frisaram dificuldades dos gestores em aprender a lidar com as novas plataformas, além da rejeição da equipe docente. Já mencionamos esse fato ao abordar os *desafios.* Mesmo assim, novamente salientamos o trabalho de Silva (2015), quando nos alertou que a implantação de novas culturas gera dificuldade em razão da rejeição de alguns grupos.

Já Ribeiro e Faria (2021) destacaram as dificuldades da equipe pedagógica para *orientar os professores durante a pandemia.* Novamente evocamos Silva (2015), quando a autora pontua que *ninguém sabe tudo,* pois até mesmo a Equipe da Gestão Escolar Pedagógica precisou buscar respostas para os *desafios* e *dificuldades* enfrentados. Ribeiro e Faria (2021, p. 4) pontuaram que as dificuldades, quando consideradas em ordem decrescente, seriam:

> uso da tecnologia; falta de conhecimento metodológico quanto à aplicação das tecnologias no contexto escolar; conhecimento e aplicação das competências socioemocionais, com ênfase na empatia; falta de planejamento e altas cargas burocráticas por parte das secretarias de educação e baixa participação da família.

Percebemos, portanto, que as dificuldades listadas encontram o que afirmou Silva (2015), pois é necessário um esforço conjunto, que podemos afirmar que não logrou êxito, pois são citadas falta de planejamento e baixa adesão por parte das famílias. Aqui, não queremos julgar as razões para essas dificuldades, mas apenas pontuá-las.

A baixa adesão por parte dos pais pode ter ocorrido por razões *financeiras,* além do desconhecimento e dificuldades do uso das TIC para auxílio aos filhos. Conforme já apontado por Rabello *et al.* (2021), até mesmo as escolas sofreram com desafios financeiros. Acreditamos que eles foram reflexo, principalmente na rede privada, de dificuldades enfrentadas pelas famílias, também. O momento pandêmico teve influência sobre a *produção humana,* refletindo nas escolas. A perspectiva sócio-histórica é, portanto, destacada.

Voltando ao texto de Ribeiro e Faria (2021, p. 4), os autores reforçam que a baixa adesão da família, a falta de planejamento e o excesso de atividades burocráticas já têm sido assinalados há tempos, não sendo característicos apenas do período pandêmico.

Isto posto, passamos à Categoria 2 e suas subcategorias, que compõem as próximas subseções desta pesquisa.

6.2 CATEGORIA 2 - AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA

A Categoria 2 diz respeito às ações da Gestão Pedagógica Escolar. Para analisar essa categoria, foram delineadas, conforme já exposto, duas subcategorias, ambas agrupadas. A primeira diz respeito a *atividades* e *enfrentamento*; a segunda é relativa à *organização* e *reorganização.*

6.2.1 Subcategoria 1 – Atividades/enfrentamento

Essa subcategoria apresentou 143 ocorrências para *atividades* em todos os textos (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022; MENEZES; SEDANO, 2022; RABELLO *et al.,* 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021; RIBEIRO; FARIA, 2021; SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022; FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022). Porém, houve apenas 11 para *enfrentamento,* nos textos de Jost, Druzian e Ferreira (2022); Rabello *et al.* (2021); Ribeiro e Faria (2021); e no de Santos, Souza e Espírito Santo (2022), após o ajuste já mencionado, em que eliminamos as ocorrências em títulos dos textos e em suas referências.

Rabello *et al.* (2021) pontuam que a Gestão Escolar se viu sem recursos, sem materiais e sem políticas públicas para garantir o êxito de suas *atividades*. Os autores ainda destacam as

atividades pedagógicas propostas e a prevenção da evasão escolar, que já citamos. Também mencionam as *dificuldades* com os recursos tecnológicos, que impactaram as *atividades* da Gestão Escolar.

Citando Kirchner (2020), Rabello *et al.* (2021, p. 116, grifo nosso) sublinham

> a necessidade de criação de grupos de trabalhos coletivos, envolvendo professores, funcionários, membros da comunidade e famílias, as quais nem sempre conseguiram se comprometer com a manutenção das *atividades* de ensino propostas, sobretudo em relação à busca dos materiais pedagógicos disponibilizados pela escola.

Aqui, evidenciamos as afirmações de Ferreira, Silva e Placco (2022, p. 2, grifo nosso), ao mencionarem que

> Adaptações eram feitas conforme as necessidades apareciam; com isso observa-se o volume crescente de *atividades*, sobrecarga de trabalho, estresse, assim como uma tentativa reiterada de automotivação por parte de muitos profissionais, a fim de garantir o atendimento educacional aos estudantes.

Concordamos com os autores que muito do planejamento era de *reorganização,* pois como já mencionamos anteriormente, não é possível prever tudo, principalmente em uma situação atípica como uma pandemia de proporções daquelas que foram enfrentadas no mundo inteiro. Essa foi uma das razões de escolhermos, para a subcategoria 2, os termos *organização* e *reorganização.*

Rabello *et al.* (2021, p. 120, grifo nosso) ainda destacaram, conforme também já mencionamos, que as dificuldades que a pandemia trouxe teve impactos sobre as *atividades da Gestão Escolar*, além de pontuar desafios futuros, com a retomada do ensino presencial, ademais de mencionar os "*desafios* de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si".

Ribeiro e Faria (2021, p. 4, grifos nossos) assinalam que

> esse momento de pandemia resultou em experiências em torno da necessidade de reorganização das *atividades* escolares, adaptando-as à modalidade remota. Quando isso não era possível, buscaram alternativas de garantir aos alunos o acesso às *atividades* escolares. [...] Os orientadores pedagógicos acrescentam como dificuldades: aplicação das competências socioemocionais, falta de planejamento e excesso de *atividades* burocráticas e baixa participação das famílias.

Já havíamos evidenciado os *desafios* pontuados acima, e por isso reiteramos a *sobreposição* das subcategorias. Contudo, ressaltamos mais uma vez a necessidade de *reorganização* e adaptação das *atividades,* que precisaram de muitos redirecionamentos. Aqui,

enfatizamos a necessidade de mais pesquisas com o tema, pois não conseguimos traçar redirecionamentos além daqueles que mencionamos sobre as ações tomadas quando versamos sobre a Gestão Escolar, no capítulo 4 desta dissertação.

Para Santos, Souza e Espírito Santo (2022, p. 7, grifo nosso),

> A migração compulsória do presencial para o formato remoto exigiu um estudo aprofundado da realidade da educação brasileira, o que não foi feito, necessitando de uma política de assistência estudantil consistente, com vistas ao fornecimento de uma estrutura adequada para acompanhamento das *atividades* pedagógicas, através da disponibilização de computador, tablets, serviço de internet, garantia de um espaço adequado para esses estudantes, pois nem todos os estudantes têm casa ou espaço adequado dentro de casa.

As palavras dos autores encontram eco no que vimos afirmando, que ainda há necessidade de (mais) pesquisas sobre o tema, principalmente porque não temos certeza sobre *quando*, e não *se* enfrentaremos outra pandemia. Ainda é importante versar sobre o que o autor menciona sobre *estrutura adequada.* Conforme mencionamos no Capítulo 2, no ano de 2022, 20,5% das escolas do país não tinham sequer energia elétrica (AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES, 2023), o que corresponde a 3,4 mil escolas. Ainda pontuamos, também, fundamentadas na mesma fonte, que 9,6 mil escolas, no mesmo ano, não tinham acesso à internet, e 46,1 mil não tinham laboratório de informática.

De acordo com o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* publicado pela Gestrado-UFMG,

> A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às **atividades** presenciais. Os resultados desta pesquisa deverão ainda ensejar novos estudos e análises no âmbito acadêmico que poderão contribuir para o conhecimento desta situação nova (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 22).

Essas informações refletem condições de trabalho precária para os trabalhadores da educação, mas também denotam a precariedade enfrentada pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Como garantir espaço adequado para os estudantes, quando nem mesmo o mais básico é oferecido? Sabemos que essa não é a realidade da totalidade das escolas; como a própria informação traz, é um percentual, corroborado pelos resultados da pesquisa presentada pelo já mencionado *Relatório Técnico* publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021).

Contudo, se não há preocupação em garantir o mínimo para todas as escolas, qual o sentido de uma *Base Comum,* por exemplo? Mesmo que esse não seja o foco de nossa investigação, consideramos importante destacar essas inquietações que foram surgindo na medida em que acessávamos os textos do *corpus* da pesquisa, porque ela veio nos despertar outros questionamentos.

Ainda segundo Santos, Souza e Espírito Santo (2022), houve uma degradação das condições de trabalho dos professores, coordenadores, diretores e gestores do processo de aprendizagem, uma vez que ficaram dependentes de grupos de redes sociais, sem ter horários definidos para realizar suas atividades. Isso resultou em um aumento na carga horária dedicada ao atendimento da comunidade escolar, levando a altos níveis de estresse. Além disso, esses profissionais precisaram utilizar seus próprios equipamentos e conexões de internet doméstica para trabalhar no ensino remoto, o que não foi suficiente para atender à demanda, levando-os a adquirir equipamentos com recursos próprios para essa finalidade.

Aqui, destacamos mais uma vez os impactos financeiros da pandemia, que reverberaram sobre toda a comunidade escolar, não sendo diferente para a Gestão Escolar Pedagógica. A já mencionada sobrecarga de trabalho vem ser somada ao estresse proporcionado, além da necessidade de aquisição de equipamentos para realizar o trabalho, agora em casa, que antes era efetuado nas dependências da escola.

Já havíamos mencionado o acúmulo de tarefas destacado por Ferreira, Silva e Placco (2022), mas nesse momento, precisamos destacar, além do impacto financeiro, as consequências para a saúde dos trabalhadores em educação, em razão do estresse, salientando a Gestão Escolar Pedagógica. Também é pertinente lembrar que nosso questionamento de pesquisa é: qual impacto a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos Professores do Ensino Médio no Brasil?

Embora não tenhamos conseguido traçar somente os impactos que a Gestão Escolar Pedagógica que atua junto aos Professores do Ensino Médio no país sofreu, porque precisamos *extrapolar* nosso *corpus* de pesquisa em razão da dificuldade de encontrar trabalhos com a adesão a esse tema, podemos afirmar que os impactos foram vários, desde aqueles de ordem prática, envolvendo as *atividades* diárias da profissão, até psicossociais e financeiros, em razão do estresse, da sobrecarga de trabalho e da necessidade de aquisição de equipamentos. Além disso, "apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das *atividades*" a distância (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 11, grifo nosso). Acreditamos que o percentual entre

a Equipe de Gestão Escolar Pedagógica não seja diferente, mas existe a necessidade de pesquisas para comprovar essa afirmação.

Voltando aos textos analisados, o *Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia,* publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 10, grifos nossos), pontua que, "entre os(as) professores(as) que relataram ter participado ou estar participando de *atividade***s** de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas *atividades* são oferecidas pelas Secretarias de Educação". Essa afirmação vem ao encontro de nossa fundamentação teórica, em que usamos o Estado de Santa Catarina como exemplo, inclusive inserindo, no Anexo E, atividades de formação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação.

Ainda segundo o mesmo *Relatório*, 32,5% dos alunos "não tinham acesso aos recursos para acompanhar as aulas remotas", e "1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as)" (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 12). Também é importante relatar, entre os resultados apresentados pelo referido *Relatório,* que em relação aos saberes docentes e ao preparo necessário para desenvolver as *atividades* de trabalho de forma remota, "mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das *atividades*" (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 11, grifo nosso)**.**

Outro dado importante refere-se às famílias. Embora o Relatório se refira à Educação Básica como um todo, e não apenas ao Ensino Médio, é mister destacar que

> Cerca de 35% dos profissionais de todas as etapas/subetapas da Educação Básica acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das *atividades* remotas. Essa constatação está presente mesmo entre as famílias de estudantes da Educação Infantil, que podem vir a possuir maior necessidade de apoio da família (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 13, grifo nosso).

Dadas as condições descritas, não podemos afirmar que está posta a receita para o sucesso. Como já pontuamos, as categorias selecionadas se sobrepõem nos *contextos* analisados, demonstrando que, no caso dessa categoria em análise, *atividades,* aparecem conjuntamente *desafios* e *dificuldades.* Por essa razão é que, anteriormente, afirmamos que para compreender essas categorias, seria necessária uma leitura completa da análise, pois retomaríamos alguns termos.

O *Relatório* ainda pontua que "o desenvolvimento das *atividades* não presenciais contempla diversas outras ações, como é o caso da elaboração e correção de *atividades* e a participação em reuniões" (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 15, grifos nossos). Embora referido relatório refira-se aos docentes, nossa experiência depõe que isso também ocorreu com a Gestão Escolar Pedagógico, cuja equipe organiza as reuniões e, como destacado anteriormente, é um elo essencial que conecta a comunidade escolar.

O quesito *evasão* mostrou-se preocupante até o momento. Contudo, a pesquisa de Jost, Druzian e Ferreira (2022, p. 3, grifo nosso) afirma que se percebeu

> [...] uma ressignificação das *atividades* letivas remotas pelos estudantes e pelos docentes, evidenciando-se, por meio do acompanhamento pedagógico e de dados institucionais, a existência de estudantes mais motivados para o desenvolvimento das aulas remotas. Além disso, foi possível verificar, ao término do ano letivo de 2020, através dos percentuais de aprovados, reprovados, transferidos e evadidos, que as estratégias construídas para o ensino remoto promoveram a permanência e o êxito dos estudantes.

Entretanto, é necessário deixar claro que a pesquisa dos autores teve como foco o ERE em um Instituto Federal, e que foi acrescida ao nosso *corpus* de pesquisa por se tratar do nível médio, mesmo que em cursos técnicos integrados. Portanto, não podemos afirmar que esse resultado pode ser generalizado.

A razão para isso é que, o que vimos até o momento, houve muito mais dificuldades do que facilidades, e em se tratando da evasão, Santos, Souza e Espírito Santo (2022) reafirmaram seu crescimento, conforme já pontuamos antes.

Como nosso foco é a Gestão Escolar Pedagógica, salientamos o que trazem Menezes e Sedano (2022, p. 353, grifo nosso), quando afirmam que, "embora seja responsabilidade da coordenação pedagógica os aspectos didático-pedagógicos, esses(as) profissionais exercem *atividades* que vão além das atribuições previstas à sua função", além de destacar a escassez de recursos, já confirmada por outros autores nesta análise.

Os mesmos autores também reforçam "[...] que o papel essencial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é a formação continuada dos(as) docentes, no entanto, esses(as) profissionais exercem *atividades* que vão além das questões didático-pedagógicas" (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 354, grifo nosso), que também já mencionamos nesta análise.

O que se destaca nas análises, até o momento, é a quantidade de desafios e dificuldades enfrentadas, demonstrando que a pandemia foi difícil para todos, e não foi diferente para a Gestão Escolar Pedagógica, em qualquer etapa da Educação Básica.

Agora, vamos à análise da categoria agrupada, *enfrentamento.* Jost, Druzian e Ferreira (2022) mencionam documentos internos do Instituto Federal para o *enfretamento* à Covid-19. Esse não é o caso das unidades escolares, que precisam se adequar à legislação federal, estadual e municipal, dependendo da esfera de dependência à qual pertencem. O Ensino Superior não foi foco de nosso trabalho, mas consideramos importante registrar esse *contraste de autonomia* entre os níveis de ensino.

Os mesmos autores ainda destacam que o *acompanhamento pedagógico,* no auxílio de enfrentamento à pandemia, buscou uma *escuta sensível ao lugar do estudante* para auxiliá-lo a enfrentar os *desafios* do processo de ensino e aprendizagem nesse cenário atípico, por meio da apresentação de caminhos novos, diferentes e possíveis. Aqui, é evidenciamos que nem todas as instituições, principalmente as unidades escolares, puderam fazer isso de forma sistematizada.

Conforme ressaltamos, muito da comunicação ocorreu pelo aplicativo *WhatsApp*, segundo nos informou Kirchner (2020), inclusive para convocar os professores para a organização do planejamento de atividades conjuntamente. O autor ainda destaca que essa foi uma "forma nunca imaginada de atendimento, interagir com as crianças/adolescentes e com seus familiares por meio de grupos do aplicativo WhatsApp" (KIRCHNER, 2020, p. 48).

Podemos inferir, portanto, que o *horário extrapolado,* a sobrecarga de atividades e o estresse proporcionado durante a pandemia pode ter ligação com essa *forma nunca imaginada de atendimento.* Professores e pais ou responsáveis por alunos nem sempre têm os mesmos horários, principalmente porque, enquanto os estudantes estão em seus horários de aula, geralmente os pais ou responsáveis estão nos seus ambientes de trabalho.

Com a pandemia, o trabalho de muitos também tomou o *caminho remoto,* e acreditamos que as atividades laborais dos pais, em muitos momentos, foram priorizadas, restando a educação dos filhos para o *segundo plano*. Talvez isso tenha contribuído para comunicações *fora do horário,* pois como mencionamos antes, não podemos ignorar as características sócio-históricas do período.

Rabello *et al.* (2021, p. 104, grifo nosso) alertam que

> [...] compete à gestão escolar o desafio de propostas que contemplem planos educacionais emergenciais desafiadores, envolvendo todos os atores sociais – escola, alunos e famílias. Defendem a persistência da gestão democrática participativa, mesmo respeitando a distância necessária, enxergando nesta ação uma alternativa e uma ferramenta para o *enfrentamento* do retorno às aulas, que será marcado por conflitos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais.

Os autores destacam a gestão democrática no enfrentamento da pandemia, com o envolvimento de todos. Contudo, já salientamos anteriormente que houve uma *parcela* dessa comunidade que, mesmo com os esforços de produção de material impresso, e atividades adaptadas para o ensino remoto, conforme Arruda (2020) nos informou e destacamos na fundamentação teórica, muitos alunos não acessaram essas atividades por não terem como ir buscá-las, ou mesmo não devolviam para a devida correção (HACKENHAAR; GRANDI, 2020).

Rabello *et al.* (2021) ainda apontam o *atraso* nas *ações* e *atividades* de *enfrentamento,* que acarretaram problemas para instituições e comunidade escolar como um todo. Aqui, consideramos pertinente lembrar que, segundo Arruda (2020), para a implementação do ERE, foram necessárias soluções de adaptação do formato presencial para o ensino online, e que ocorriam por meio de videoaulas gravadas, aulas online, compartilhamento de materiais impressos e digitais disponibilizados em plataformas online.

Todas essas *atividades de enfrentamento* demandam tempo, e mesmo que tenham ocorrido *formações* para auxiliar na produção dessas *atividades,* tudo era muito novo, exigindo habilidades que a maioria não tinha. Precisamos considerar que, quem já tem habilidades com *produção de conteúdo para internet* pode realizar essas *atividades* em tempo menor, mas para quem está começando, em uma situação de *pressão,* como foi o período pandêmico, certamente levará muito mais tempo.

Esses fatos foram coadjuvantes na sobrecarga de trabalho de todos, contribuindo para o aumento do estresse e precarização do trabalho, incluindo a Equipe de Gestão Escolar pedagógica e professores, além de impactar alunos. Também é preciso somar, aos fatos levantados acima, que tudo isso ocorreu em período de distanciamento físico, outro fator que contribuiu para a elevação do estresse, além de ter dificultado que as equipes e professores pudessem prestar um suporte *mais próximo* uns dos outros.

Rabello *et al.* (2021, p. 106, grifo nosso) apontam, então,

> a necessidade [...] de uma gestão pautada na tecnologia como aliada no processo de *enfrentamento* dos impactos e desafios caudados pela pandemia na educação. [...] a reconfiguração dos espaços e tempos educativos na formação de crianças, adolescentes e jovens que cursam a Educação Básica para o momento online, ainda que com recursos e tecnologia digital disponível, tem um impacto grande no seu processo educativo – quer seja na educação pública ou privada.

Fica registrada, portanto, a necessidade de utilização das TIC como ferramentas de auxílio para Equipes de Gestão Escolar Pedagógica, professores e alunos, mas precisamos

lembrar que essa é uma *cultura nova,* já que o uso de ferramentas de tecnologia na educação não era tão comum, e por isso foi necessário que se realizassem formações para que os professores pudessem utilizar essas ferramentas. Como Silva (2015) pontuou a dificuldade de sua implementação de novas culturas, salientamos que as formações precisam continuar investindo em capacitações/formações que auxiliem os trabalhadores da educação a utilizá-las com confiança e segurança, pois somente assim seu uso não será *abandonado* com o tempo.

Passemos, então à análise da última subcategoria: *organização e reorganização,* que compõe a última subseção deste capítulo.

6.2.2 Subcategoria 2 – Organização/reorganização

Conforme exposto anteriormente, optamos por agrupar algumas subcategorias, como é o caso desta última, que junta *organização* e *reorganização.* O primeiro termo, *organização,* ocorreu 68 vezes em todos os textos analisados (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022; MENEZES; SEDANO, 2022; RABELLO *et al.,* 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021; RIBEIRO; FARIA, 2021; SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022; FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022); já *reorganização,* apenas 4 vezes, nos trabalhos de Oliveira; Pereira Jr. E Clementino (2021), Jost, Druzian e Ferreira (2022), Rabello *et al.* (2021), e de Ribeiro e Faria (2021).

Em nossa análise sobre *organização,* observamos que Ferreira, Silva e Placco (2022, p. 3, grifo nosso) mencionam um aumento na oferta de formações para os professores, mas elas

> nem sempre respondiam aos reais desafios que a escola e seus profissionais estavam enfrentando. [...] eles [os professores] pedem muita formação a respeito de educação especial e a respeito de tecnologia. Eles ainda têm muita dúvida com relação à *organização* de um material diferenciado para um aluno atendido por uma sala com necessidades especiais.

Aqui, novamente trazemos a observação de Silva (2015), de *que ninguém sabe tudo.* As formações oferecidas frequentemente foram desenvolvidas com base em uma análise do que *poderia ser a necessidade do momento.* Destacamos, então, o ERE, que parece não ter levado em consideração os problemas de muitos alunos para acesso à internet e aparelhos eletrônicos à disposição para acompanhar as aulas. Acrescentamos a afirmação de Rabello *et al.* (2021, p. 106, grifo nosso), quando pontuam que,

> [...] sem dúvida, a falta de comprometimento das famílias (pais e responsáveis) na busca de material escolar (as apostilas formuladas) na escola representou uma dificuldade inicial para com a *organização* da docência. A

> gestão teve que se organizar, a partir de tal experiência, para visitas e entregas dos materiais de alunos que não procuraram a escola para a retirada.

Eis, então, mais *uma atividade* desenvolvida pela Equipe de Gestão Escolar Pedagógica no sentido de garantir o Direito à Educação. Por isso, concordamos com Santos, Souza e Espírito Santo (2022, p. 6), quando afirmam que "[...] a Coordenação Pedagógica assumiu uma posição central no processo de orientação do trabalho pedagógico do professor, buscando formar-se para formar os professores sobre as possibilidades de realização do ensino de forma remota".

Podemos inferir que se acreditava que, *como todo mundo tem celular,* isso não seria um problema. Contudo, a realidade mostrou-se bem mais complexa, necessitando de um esforço ainda maior: a produção de materiais impressos com retirada e devolução posterior, que nem sempre ocorreu, como pontuamos mais acima, fundamentadas em Hackenhaar e Grandi (2020).

Por essa razão, salientamos a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, que possam contribuir para novas *ações* que permitam a elaboração de formações/capacitações que realmente atendam às verdadeiras necessidades, seja das equipes de gestão e de professores, seja de alunos. Sem dados concretos, não é possível elaborar formações/capacitações que alcancem essas necessidades.

O *Relatório* publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021) demonstra que muitos professores precisaram se deslocar até a escola, mesmo no período de distanciamento, para realizar suas atividades. Isso demonstra que, embora tenhamos mencionado anteriormente que inúmeros profissionais precisaram adquirir equipamentos, ainda houve aqueles que não tiveram condições para isso, o que impactou na *organização* de seu trabalho. Também podemos inferir que esse foi um fator de aumento de estresse, e embora não tenhamos encontrado dados de que isso tenha ocorrido com as Equipes de Gestão Escolar Pedagógica, também não podemos descartar essa possibilidade.

Aqui, reforçamos mais uma vez a necessidade de pesquisas, inclusive de campo, que possam fornecer dados sobre essa realidade enfrentada pelos integrantes da já mencionada Equipe. Também é pertinente ressaltar que a *reorganização* de atividades, a retomada de trabalhos que muitas vezes consideramos *concluídos,* ou que atenderiam essas necessidades, além de precisar de mais tempo, demandam maior esforço nessa *correção de curso.* O mesmo ocorreu conosco durante as pesquisas par este estudo, notadamente na definição do *corpus* de análise, principalmente pela *necessidade* de demonstrar que os textos inicialmente escolhidos, das Reuniões da Anped, não eram aderentes ao tema da pesquisa.

Jost, Druzian e Ferreira (2022, p. 1) avaliaram a *organização* como positiva, tendo sido "[...] elaborada após diálogo constante com estudantes, familiares e docentes pelo Setor de Assessoria Pedagógica [...] favorecendo a qualidade do trabalho docente e promovendo a motivação para os estudantes seguirem os seus estudos e alcançarem o êxito ao final do ano letivo [...]". Aqui, cabe mais uma vez a afirmação de Menezes e Sedano (2022, p. 368, grifo nosso), quando pontuam que "o trabalho da coordenação pedagógica é imprescindível na *organização* do trabalho didático-pedagógico".

Os mesmos autores ainda destacam:

> [...] a formação inicial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) deveria ser, tão somente, a de Licenciatura em Pedagogia, porque o(a) coordenador(a) pedagógico(a) lida "com um emaranhado de situações que exigem necessariamente conhecimentos teórico-práticos do campo da Pedagogia" (ARAÚJO, 2019, p. 55). [...] por meio dos campos da Didática e da Pedagogia, esse(a) profissional poderá construir uma base teórico-prático na *organização* do seu trabalho pedagógico (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 366, grifo nosso).

Menezes e Sedano (2022) salientam que não existe formação específica para *Coordenador Pedagógico.* Então, lembramos as diferentes nomenclaturas adotadas pelas diversas redes de ensino, mas concordamos com os autores, em parte, especialmente quando afirmam "[...] a necessidade em se ter publicações que discutam sobre a coordenação pedagógica, especialmente no contexto do novo Ensino Médio, pois a implementação está prevista até 2024 nas escolas brasileiras" (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 369).

Pontuamos que concordamos em parte porque não é apenas, ou *especialmente* no contexto do *Novo* Ensino Médio: constatamos a necessidade de publicações *sobre a Gestão Escolar Pedagógica de profissionais que trabalham com o Ensino Médio.* Essa necessidade acentua-se ainda mais, pois como mencionamos anteriormente, com inúmeros trabalhos e pela resistência ao *Novo Ensino Médio,* sua suspensão ocorreu por 60 dias, com a realização de consulta pública (BRASIL, 2023a), que culminou no relatório da Anped (2023), já abordado na subseção 2.1.

Logo, é pertinente destacar, mais uma vez, a importância da Anped, justificando nossa primeira escolha para a busca de trabalhos que versassem sobre nosso tema de pesquisa, mas foi necessário *extrapolar* para outros textos, na tentativa de responder às inquietações que motivaram o estudo que resultou nesta dissertação.

Quanto à *reorganização*, o Relatório produzido pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021, p. 5) salienta

> as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de **reorganização** escolar.

Embora no momento da publicação do referido Relatório (2021) as atividades presenciais ainda não tivessem voltado, e o momento atual seja outro, precisamos, mais uma vez, salientar a necessidade de novas pesquisas que tragam dados sobre o período pandêmico, no que concerne à Gestão Escolar Pedagógica, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Somente com pesquisas sobre o tema poderemos estar preparados não apenas para uma eventual *nova pandemia*, mas para possíveis outras situações atípicas que não somos capazes de prever com a devida antecedência.

Ademais, nossas análises mostraram a necessidade de formações/capacitações direcionadas para determinados problemas. Contudo, sem estudos que possam subsidiar a *organização* (ou *reorganização*) dessas formações/capacitações, não apenas a Gestão Escolar Pedagógica, mas os trabalhadores da área da educação, de modo geral, precisarão atuar com base na *tentativa e erro para encontrar meios de acerto.*

Rabello *et al*. (2022, p. 120, grifo nosso), além de mencionar as dificuldades para o desenvolvimento dos alunos, ainda destacam que elas "[...] podem se referir à *reorganização* curricular, no sentido de reestruturação de conteúdos e práticas", o que nos lembra, mais uma vez, a preparação para enfrentar situações atípicas.

Ainda é pertinente mencionar que Ribeiro e Faria (2021, p. 2, grifo nosso) ressaltam as

> experiências em torno da necessidade de *reorganização* das atividades escolares, adaptando-as à modalidade de ensino remoto (GUTIEREZ, 2021). Essas experiências compõem o processo de busca de alternativas para garantir aos alunos o vínculo com a escola e o acesso às atividades escolares. Fica assinalado o papel essencial dos professores (para o bem ou para o mal).

Concordamos que foi uma busca, e que não teve pleno êxito, conforme afirmamos anteriormente, com as dificuldades que os alunos tiveram de acessar essas atividades, inclusive fazendo emergir a necessidade de a Gestão Escolar Pedagógica se *organizar* para visitar esses alunos e entregar atividades.

Fica registrada, mais uma vez, a sobrecarga de trabalho que todos vivenciaram durante o período da pandemia. Assim, passamos às nossas considerações finais, último capítulo desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com a elaboração de síntese para pesquisas no campo educacional, especificamente sobre o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica junto aos professores no Ensino Médio no período da pandemia da Covid-19. Ademais, permite uma leitura mais atenta do cenário que foi enfrentado pela educação no período pandêmico, o que pode preparar os trabalhadores da educação para enfrentar situações atípicas, pois não está descartada a possibilidade de outra ou outras pandemias ocorrerem.

A revisão bibliográfica buscou mapear a produção do conhecimento, problematizar tendências e desafios, e sinalizar novas demandas no trabalho da Gestão Escolar pedagógica no Ensino Médio. Esta pesquisa, inicialmente, visava a concentrar-se nas produções publicadas pelos anais da Anped, em sua reunião nacional, em 2021, e nas regionais, de 2020 e 2022. Acreditávamos que conseguiríamos obter dados suficientes para analisar e compreender os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cenário educacional brasileiro para garantir o direito à educação, além de auxiliar a identificar práticas/estratégias desenvolvidas pela Gestão Escolar no contexto da pandemia da Covid-19 para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem remoto junto aos professores do Ensino Médio.

Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2010), qualitativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2018), utilizando a análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) como subsídio para nossas interpretações. Assim, trata-se de uma pesquisa que pode ser considerada interpretativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018; BARROS; LEHFELD, 2010), mas não podemos deixar de mencionar o caráter sócio-histórico que ela carrega (FREITAS, 2002).

Dentro do caráter sócio-histórico, podemos mencionar a transversalidade da pesquisa, em razão de sua dimensão temporal (LEVIN, 2006; GIL, 2010), tendo como abordagem metodológica a revisão sistemática (UNESP, 2015).

Aqui, retomarmos o objetivo geral desta pesquisa: buscamos compreender o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe para o trabalho da Gestão Escolar Pedagógica que atua junto ao Ensino Médio da Educação Básica brasileira, e as muitas consequências da pandemia da Covid-19.

Nossas análises demonstram que foram vários os impactos trazidos pela pandemia, embora não tenhamos conseguido trabalhar com textos que abordassem exclusivamente a Gestão Escolar Pedagógica no Ensino Médio. Ao longo da pesquisa, debruçamo-nos primeiramente sobre as publicações dos textos dos anais de reuniões da Anped, mas os

resultados não se mostraram significativos. Assim, empreendemos uma busca minuciosa, e emprestamos a afirmação de afirmação de Bardin (2010, p. 128), quando a autora pontua que ela é "[...] longa e fastidiosa, [pois] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração [...], buscando "introduzir alguma ordem na confusão inicial" (BARDIN, 2010, p. 42).

Como o campo inicial de estudo não nos permitiu a formação de um *corpus* consistente para a análise, ampliamos para outras fontes que pudessem auxiliar na verificação de nossas hipóteses iniciais, englobando a busca por artigos científicos sobre o tema em Revistas Qualis-Capes A1 e A2, na avaliação do quadriênio 2017-2020.

A subseção 5.6 descreve a seleção de textos para a coleta de dados, justificando a exclusão de trabalhos que inicialmente consideramos que pudessem auxiliar a responder à questão de pesquisa. Como foi necessário um *ajuste de curso,* a subseção 5.6.1 demonstra que, para chegar ao *corpus* selecionado, utilizamos a Plataforma de IA *Research Rabbit* e o *Google Acadêmico*.

A mesma seção ainda explicita o caminho que percorremos, finalizando com a seleção de sete textos, dois deles provenientes de reuniões da Anped, uma regional (15ª Reunião – Sudeste, 2022) e a 40ª Reunião Nacional (2021), o *Relatório Técnico* publicado pela Gestrado-UFMG, os textos selecionados nas buscas com auxílio do *Research Rabbit* e do *Google Acadêmico*, mais um artigo sugerido pela banca, esses últimos todos de Revistas qualificadas com A2 Qualis-Capes no quadriênio 2017-2020.

Foram incluídos os trabalhos de Ferreira, Silva e Placco (2022); Ribeiro e Faria (2021), ambos da Anped; de Rabello *et al.* (2021), da Revista Interação; de Jost, Druzian e Ferreira (2022), da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica; de Menezes e Sedano (2022), da Revista Debates em Educação; de Santos, Souza e Espírito Santo (2022), da Revista EaD em Foco, e o *Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia*, publicado pela Gestrado-UFMG (OLIVEIRA; PEREIRA JR.; CLEMENTINO, 2021).

Vale destacar que as ferramentas que utilizamos como auxílio também apresentaram limitações, o que nos leva a afirmar que, por mais que existam dispositivos que auxiliem na realização de pesquisas, o olhar do pesquisador precisa ser acurado e atentar-se a essas limitações.

Inspirados em Wagner (2018), organizamos esta seção de considerações em alíneas, conforme seguem.

a) Objetivos alcançados

Para esta pesquisa, traçamos quatro objetivos específicos. O primeiro foi levantar aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil e das características do estudante. Esse objetivo foi alcançado ao traçarmos o panorama do Ensino Médio, quando abordamos aspectos históricos do currículo e focamos o estudante dessa etapa da Educação Básica, culminando no desenvolvimento do capítulo 2 desta dissertação.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi compreender os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cenário educacional brasileiro nos aspectos do direito à educação. Conforme mencionamos já nestas considerações, vários foram os impactos trazidos pela pandemia, e junto com eles, inúmeros desafios. Neste trabalho, entendemos *impacto* como algo que produz um efeito muito forte, um abalo, uma "influência decisiva dos acontecimentos no decurso da história" (PRIBERAM, s.d.).

Conforme mencionamos nesta pesquisa, a pandemia da Covid-19 forçou mudanças repentinas para que se pudesse enfrentar a situação, sem que fosse possível estabelecer planos ou estudos prévios. Ademais, entre os impactos que percebemos, houve uma acentuação das diferenças econômicas e sociais. Em meio aos impactos negativos, ressaltamos que, para os profissionais da educação, houve sobrecarga de trabalho, aumento dos níveis de estresse, sem falar na saúde mental desses trabalhadores, destacadas por Ferreira, Silva e Placco (2022) como sentimentos ambíguos e incertezas.

O alcance das ferramentas tecnológicas também não atingiu a totalidade dos estudantes e professores, como vimos no capítulo 6, em que os autores estudados mencionam a necessidade de impressão de materiais e da ação da Gestão Escolar Pedagógica na entrega deles para alunos e/ou responsáveis, e pela necessidade de professores se deslocarem até as escolas para desenvolver suas atividades por não possuírem equipamentos necessários e não disporem de recursos para adquiri-los.

A qualidade do ensino durante a pandemia pode ser um tema de pesquisas para determinar os impactos que sofreu. Contudo, os impactos no trabalho dos professores podem ser vistos por meio das categorias que emergiram neste trabalho, entre os desafios, as dificuldades, e o enfrentamento da situação incomum do período.

Como impacto positivo, podemos mencionar o uso de tecnologias como ferramentas de auxílio na educação, que esperamos que se tornem permanentes, já que foi algo *novo,* uma cultura nova (SILVA, 2015) implementada no período.

Uma das subcategorias que emergiram de nossas leituras foram os *desafios,* sobre os quais discorremos a seguir, na alínea que comporta os *principais achados* desta pesquisa.

O terceiro objetivo específico foi mapear os estudos realizados sobre a pandemia da Covid-19 frente ao trabalho da Gestão Escolar Pedagógica, e este foi o maior *desafio* de nossa pesquisa. Ele exigiu uma conferência exaustiva de inúmeros textos, além da necessidade de *correção de curso,* em razão de nossa inquietação dizer respeito especificamente às ações realizadas com o Ensino Médio. Isso porque, conforme descrito no capítulo 2, essa etapa da Educação Básica enfrenta desafios específicos, com um alunado que apresenta perfil particular, por se tratar de uma etapa da vida peculiar aos estudantes. Contudo, para que pudéssemos compreender as ações da Equipe de Gestão Escolar Pedagógica durante a pandemia, decidimos utilizar textos que não enfocaram especificamente essa etapa da Educação Básica, e registramos a constatação de que o tema escolhido, especificamente como desenhado, diz respeito a uma lacuna na produção de conhecimento, ficando como sugestão para pesquisas futuras, conforme mencionamos na alínea *e* destas considerações finais.

O quarto e último objetivo específico buscou diagnosticar as práticas/estratégias desenvolvidas pela Gestão Escolar Pedagógica, no contexto da pandemia da Covid-19, para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem remoto junto aos professores do Ensino Médio. Encontramos práticas e estratégias desenvolvidas no contexto pandêmico, mas não podemos afirmar que elas foram específicas *do* e *para* o Ensino Médio, pois conforme já mencionamos, há uma lacuna sobre esse tema na produção de conhecimento, que merece e deve ser explorado.

b) Verificação de hipóteses

Inicialmente, traçamos três hipóteses para esta pesquisa. A primeira foi: a Gestão Escolar desempenhou papel crucial de auxílio para a escola a enfrentar os desafios da pandemia Covid-19. Esta hipótese foi comprovada quando da análise da Categoria 1, Subcategoria 1, *Desafios.*

A segunda hipótese foi: o apoio ao professor, com auxílio na formação continuada e com orientações para adaptação das aulas e materiais didáticos, trouxe auxílio relevante para enfrentar os desafios no período da pandemia. Esta hipótese foi comprovada em parte, pois conseguimos verificar que trabalhos analisados afirmam o apoio por meio da formação dos professores, mas não conseguimos dados para verificar as orientações para adaptação das aulas e materiais didáticos. Ademais, a oferta de formação não significa que aqueles que a frequentam vão efetivamente utilizar os treinamentos realizados, o que carece de mais estudos para comprovação.

A terceira hipótese foi: o trabalho de forma interdisciplinar auxiliou na solução de problemas advindos da pandemia Covid-19. Consideramos que essa hipótese também foi

comprovada, pois em vários momentos observamos a afirmação de que os trabalhos deveriam ocorrer como *um esforço coletivo.*

c) Principais achados

Entre os principais achados, destacamos primeiramente a lacuna em pesquisas sobre o tema, que significa um campo a ser explorado, sobre o qual discorremos na alínea *e* destas considerações finais. Ainda, que os desafios postos pela pandemia foram inúmeros, já constatados durante a fundamentação teórica. Contudo, foi a análise dos textos que nos permitiu nomeá-los, como o "acúmulo de tarefas, sobrecarga, estresse, sentimentos ambíguos quanto ao desempenho profissional; dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, acessibilidade, conectividade, incertezas quanto ao retorno presencial, entre outros" (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 03).

Embora nossa pesquisa não tenha capturado todos os efeitos enfrentados pela Gestão Escolar Pedagógica junto aos Professores do Ensino Médio no país, devido à escassez de estudos nessa área, podemos afirmar que diversos desafios foram enfrentados. Eles variaram desde questões práticas ligadas às atividades diárias da profissão até desafios psicossociais e financeiros, relacionados ao estresse, sobrecarga de trabalho e à necessidade de adquirir equipamentos.

Ainda é pertinente destacar que houve profissionais que sequer conseguiram adquirir equipamentos para realizar seu trabalho de maneira remota, precisando se deslocar até as escolas, mesmo no período de distanciamento físico, para poder exercer suas atividades de laborais.

d) Limitações da pesquisa

Entre as limitações desta pesquisa, é mister enfatizar novamente a falta de trabalhos que tivessem aderências ao tema, razão pela qual indicamos algumas ideias para trabalhos futuros na próxima alínea.

Também é importante destacar que, em razão de o *corpus* de pesquisa contar apenas com artigos e um relatório, por tentarmos privilegiar as reuniões da Anped e Revistas com a classificação Qualis-Capes A1 e A2 das Revistas no quadriênio 2017-2020, e tendo conseguido apenas na classificação A2, talvez em razão do interregno selecionado, consideramos que mais pesquisas são necessárias para que os resultados aqui encontrados possam ser generalizados. Talvez o interregno selecionado também tenha contribuído para o pequeno número de textos analisados, que registramos nas indicações para trabalhos futuros.

e) Indicações para futuros trabalhos

Sugerimos e incentivamos fortemente a realização de pesquisa *por* e *com* a Equipe da Gestão Escolar Pedagógica, pois acreditamos ser um campo fértil e pouco explorado, como demonstrou nossa experiência com esta dissertação. Também salientamos que o interregno selecionado para esta pesquisa pode ter sido um fator limitador, para o que consideramos, em novas investigações, limitar apenas o ano de início (2020).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Experiências vividas em situações de ensino: repensando a didática e a aprendizagem profissional em tempos de crise. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Vacinação contra a Covid-19 começa em todo o país.** 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contra-covid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais. Acesso em: 12 maio 2023.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES – ANATEL. **Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet. Acesso em: 04 jan. 2024.

ANTIPOFF, H. Epígrafe. In CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010. (Coleção Educadores).

ARAUJO, D. S. R. A pandemia de covid-19: reverberações na classe trabalhadora brasileira. **Anais...** 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12122-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

ARAÚJO; A. M.; JORGE, F. A.; FERREIRA, F. M. N. Estágio em gestão educacional: vivências em meio à pandemia (Covid-149). **Ensino em Perspectivas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 1–8, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6745. Acesso em: 6 fev. 2024.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **EmRede - Revista de Educação a distância,** v. 7, n. 1, p.257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 16 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Ensino Médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para consulta pública. Relatório Final. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em 28 de nov. 2023.

AZEREDO, L. A. S.; MOREIRA, B. S. H. Nas tramas discursivas do novo Ensino Médio: primeiras análises e impressões. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11943-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

BADIN, A. M. A.; PEDERSETTI, S.; SILVA, M. B. Educação Básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

BARBOSA, O. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20434.011, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434/209209217483. Acesso em: 24 maio 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edição revisada e atualizada. Lisboa – Portugal: Edições 70 Ltda., 2010.

BARROS, C. C. A.; CARDOSO, B. L. C. A educação no contexto da pandemia: reflexões acerca das condições de trabalho e saúde do profissional docente. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6629-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BATISTA, I. G.; BRANDALISE, M. A. T. Efeitos da política de regime especial de aulas não presenciais do estado do Pará na garantia do direito à educação. **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus:* um princípio para a coleta de dados qualitativos. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BELEZE, N. M.; FRANCO, S. A. P.; MELLO, D. E. Conteúdo e forma em tempos de pandemia. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_17. Acesso em: 12 out. 2023.

BIBIANI, A. C. R. S.; Figueiredo, M. S.; Moreira, P. Ensino remoto e as disputas por significação de ensino e aprendizagem. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11750-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. A Educação m tempos de pandemia: constatações da Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

BRAGA, C. S. C.; MACHADO, D. Q.; MOREIRA, M. Z.; MESQUITA, R. F.; MATOS, F. R. N. Contribuições e limites da utilização de softwares de apoio à Análise de Conteúdo. 7º Congresso Iberoamericano em Investigação qualitativa. **Atas CIAIQ 2018.** V. 3, p. 124-133.

BRANCO, J. C. S. Reflexões sobre o labor docente no ensino remoto. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12302-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** [s.d.]a. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar.** [s.d.]b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=O%20Censo%20Escolar%20%C3%A9%20o,importante%20pesquisa%20estat%C3%ADstica%20educacional%20brasileira. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/97**. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018b.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5 de 28 de abril de 2020a**. Dispõem sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020b**. estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº13.979, de 06/02/2020. Brasília, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021a.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia.** 2021b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 627, de 04 de abril de 2023a.** Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022.** Notas Estatísticas. 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Saeb 2021:** Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021. Nota Técnica. 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/saeb-2021-indicador-de-nivel-socioeconomico-do-saeb-2021-nota-tecnica. Acesso em: 20 maio 2023.

BRITO, S. B. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKEMI, I. Pandemia da Covid-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate**, vol. 8, núm. 2, pp. 54-63, 2020. INCQS-FIOCRUZ. DOI: https://doi.org/10.22239/2317-269X.01531

BRITO, B. T. S.; FARIA, L. R. A. O ensino de sociologia: um olhar sobre a implantação da BNCC no Ensino Médio em meio a pandemia de covid-19 em Rio Branco - Acre no ano de 2021. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_19. Acesso em: 12 out. 2023.

BURGOS, M. B. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 11–23, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32234. Acesso em: 12 set. 2023.

CALDEIRA, M. C. S. Um currículo em dois tempos: reflexões sobre a transição educação infantil/ensino fundamental no contexto da pandemia. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_27. Acesso em: 12 out. 2023.

CALDEIRA, M. C. S. Currículo, isolamento social e famílias de estudantes PAEE: entre saberes escolares, artefatos culturais e vivências lúdicas. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-

Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12275-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

CARDOZO, R. D. Acesso à internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: mensurando a desigualdade regional brasileira. **Anais...** 13ª Reunião Regional da Anped Sul, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5865-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

CASTRO. D. Q. B. C. **A contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História entre 2017-2021.** [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/48536/1/contrarreformaensinomedio_Castro_2022.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

CASTRO, R. F. Uso pedagógico de tecnologias móveis na educação: uma revisão sistemática na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11030-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. *In:* FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e medo.** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CHERON, C. Peste e necropolítica: a precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, Brasil, em meio à pandemia mundial de covid-19. **Anais...** 13ª Reunião Regional da Anped Sul, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5939-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

CLAVIJO, L. P.; VIEIRA, L. A. A função político-pedagógica da equipe pedagógica no espaço escolar. In **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Pandemia ampliou desigualdade no ensino, evasão escolar e perda de aprendizagem.** 2022. Disponível em: https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75275-pandemia-ampliou-desigualdade-no-ensino-e-perda-de-aprendizagem-nas-escolas. Acesso em: 12 maio 2023.

CORREIA, A. C. G. Trabalho docente no ensino superior durante a pandemia: análise da literatura. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11078-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

COSTA, G. S.; OLIVEIRA, G. N.; OLIVEIRA, S. S. Educação em meio à pandemia da covid-19 em Manaus: uso das mídias educacionais em estratégias colaborativas. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11286-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

COSTA, M. G.; ENOQUE, F. Z.; GRAÇA, H. C. Gestão escolar democrática e participativa: um olhar para as habilidades, competências, perspectivas e desafios dos directores escolares do município da Caála. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 66–95, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3724. Disponível em: https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3724. Acesso em: 29 set. 2023.

COSTA, M. de O.; GENTIL, H. S. Educação na agenda 2030 e emenda constitucional 95: uma erosão do direito a educação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 59, p. 662-681, 14 dez. 2018.

COSTA, A. F. Desigualdades sociais e pandemia. In CARMO, R. M.; TAVARES, I.; CÂNDIDO, A. F. (Ed.). **Um olhar sociológico sobre a crise covid-19 em livro**. Lisboa: Observatório das Desigualdades, 2020, p. 4-16.

COSTIN, C. **o Novo Ensino Médio:** os desafios da implementação. Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2022. Disponível em: https://portal.fgv.br/artigos/novo-ensino-medio-desafios-implementacao. Acesso em: 06 jun. 2023.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DELMONDES, M. O. As pesquisas com os cotidianos escolares em tempo de pandemia e necropolíticas: insurgências possíveis. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_11. Acesso em: 13 out. 2023.

DIAS, M. J. P. O. Educação infantil não presencial no contexto do distanciamento social. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7316-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

DIAS, J. L. O. Trabalho docente no ensino médio amazônico em contexto de Covid-19: análise sobre antes e durante a pandemia na Escola José do Patrocínio (AP). **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_23. Acesso em: 12 out. 2023.

DUARTE; E. V.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. **Reunião Científica Regional da ANPED.** Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba, Paraná. 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

DUARTE, P. H. E. Excedente de mão de obra no capitalismo dependente: acerca do debate entre José Nun e Fernando Henrique Cardoso. VIII Colóquio Internacional Marx e Engels. **Anais...** 2015. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Pedro%20Evangelista%20duarte%209804.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

DUVERNOY, D. S. A. C.; BARROS, L. G. M. Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo. **Série-Estudos.** Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 325-347, set. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822022000300325&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2024. DOI: https://doi.org/10.20435/serieestudos.v27i61.1671.

FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FERRAZ, F. S. S.; MARINHO, D. C.; TEIXEIRA, C. M. S. A formação de professores alfabetizadores frente aos impactos da pandemia do covid-19: uma breve discussão. **Anais...** 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12480-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

FERREIRA, J. K. F.; TEIXEIRA, I. A. C. "O que é que eu vou fazer agora?" Dificuldades de professores com as novas tecnologias no dia a dia da escola. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7825-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

FERREIRA, P. V.; SILVA, D. A.; PLACCO, V. M. N. S. Condições de trabalho e formação docente em período pandêmico: desafios das escolas paulistas. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11775-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

FOSTER, P. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. **CNN BRASL.** 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/. Acesso em: 12 maio 2023.

FRAGELLI, M. C. A educação remota nos cursos técnicos presenciais do Senac (São Carlos) em tempos de pandemia. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7717-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

FRANÇA, S. M. O. A profissionalização docente nos anos iniciais: qual o lugar que o conhecimento, produzido da prática, ocupa no ensino de matemática a partir da pandemia da covid-19? **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_14. Acesso em: 12 out. 2023.

FRANCO, R. M. S. A coordenação pedagógica e seus saberes & fazeres: a sua relevância na formação continuada na educação infantil. **Anais...** 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12526-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt

FREITAS, A. M.; RELA, E. O trabalho do professor em tempos de covid 19: saberes docentes e oportunidade de reinvenção. **Anais...** 13ª Reunião Regional da Anped Sul, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5981-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 maio 2023.

FUCHS, C; SCHÜTZ, J. A. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Em queda desde 2010, abandono do ensino médio volta a crescer em 2021.** 2021. Disponível em: https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021. Acesso em: 15 jan. 2023.

FURTADO, C. R. M.; OLIVEIRA, M. T. S. B.; PRAIA, G. P. Prática docente no ensino remoto amazonense: desafios para uma didática inclusiva e urgente. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11240-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas de literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e serviços de saúde.** V. 23, n. 1. Brasília, mar. 2015. DOI http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018.

GERMER. C. M. O método materialista dialético de Marx e Engels. **Germinal:** marxismo e educação em debate. V. 12, n. 3. 2020. DOI https://doi.org/10.9771/gmed.v12i3.42063.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOEDERT, R. C. **A cultura jovem e suas relações com a Educação Física escolar.** [tese]. Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Paraná, 2005. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/rosicler-terezinha-goedert.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

GÓES, M. M.; BORUCHOVITCH, E. Ensino Médio no Brasil: panorama geral e considerações sobre desafios. **Argumentos Pró-Educação**, v. 6, p. 1-23, 2021. https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v6.e902

GOGONI, R. O que é e como usar o Google acadêmico. **Tecnoblog,** 2019. Disponível em: https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/#:~:text=O%20Google%20Acad%C3%AAmico%20%C3%A9%20um%20gigantesco%20reposit%C3%B3rio%2C%20voltado%20a%20agregar,ou%20para%20conduzir%20uma%20nova. Acesso em: 20 out. 2023.

GONÇALVES, E. M.; NERES, R. L. Aplicativos para dispositivos para dispositivos móveis como alternativas metodológicas para professores utilizarem no ensino de matemática. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6447-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

HACKENHAAR, A. S.; GRANDI, D. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

HONORATO, H. G. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6754-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar:** Resultados 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022. Acesso em: 02 fev. 2024.

JOST, I.; DRUZIAN, L. B.; FERREIRA, N. A efetividade da implantação do ensino remoto com as disciplinas organizadas em ciclos no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 22, p. e12739, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12739.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempo de pandemia. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cadernos CEDES** [online]. 2011, v. 31, n. 84. https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006.

LEVIN, K. Study Design III: cross-sectional studies. **Evidence-based dentistry.** 2006.

LIMA, C. F. Uma análise dos discursos da google sobre as mudanças nas práticas dos professores diante das novas tecnologias. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022a. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11421-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

LIMA, M. M. Um olhar pelas frestas: as crianças de turmas de alfabetização em porto velho – Rondônia na pós-pandemia. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022b. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11043-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

LOBO, T.; MACHADO, M. F.; CASTRO, M. C. S. Criando currículos com filmes: práticas teorias em tempos pandêmicos. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8169-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola.** *[S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963.

LOPES, A. L. S. Cultura digital e prática docente após a covid-19. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8327-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, A. L. S. Cultura digital e prática docente: rupturas e continuidades no contexto do ensino superior pós covid19. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_14. Acesso em: 12 out. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACHADO, M. F.; LOBO, T.; CASTRO, M. C. S. Cotidianos, travessias e criações - pandemia e possibilidades de migrações curriculares. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_25. Acesso em: 12 out. 2023.

MACIEL, J. M. B. M.; SANGALLI, A. Residência Pedagógica na Educação do Campo: reflexões sobre ações educativas em tempos de covid-19. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 523–545, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72171. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72171. Acesso em: 5 fev. 2024.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012

MARQUES, M. L.; TAVARES, R. G. Educação, pandemia e ensino remoto: reflexões a partir de notas públicas e lives. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8566-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. Concepção materialista e dialética de História: A Ideologia Alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MASSUCHETTI, C.; SILVA, M. P. Tecnologias da informação e comunicação no contexto psicológico da realidade educacional: tempos de pandemia. **Anais...** 13ª Reunião Regional da Anped Sul, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6024-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

MATOS, M. A. G.; FREITAS, V. P. C.; VALLE, M. Currículo versus negacionismo científico: possibilidades de resistência e enfrentamento. **Anais...** 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12517-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. D. S.; COSTA, E. M. Entre teoria e prática: Desafios do estágio curricular no curso de pedagogia da UFPA no Marajó em tempos de pandemia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 14, n. 31, p. 171–182, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i31.600. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/600. Acesso em: 5 fev. 2024.

MAXQDA. Disponível em: https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa#!. Acesso em: 14 jun. 2023.

MAXQDA. **Official Channel** [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/@MAXQDAOfficial. Acesso em: 25 out. 2023.

MÉDICI, M. S.; ROCHA, J. D. T. O ensino remoto em meio a pandemia do covid-19: apontamentos de alunos da educação básica matogrossense. **Anais...** 3ª Reunião Científica da Anped-Norte, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8678-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

MELO, I. V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

MELO, G. F. Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt04-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

MELO, N. T. R.; MAFRA, J. R. E. S. Uma identidade cultural digital na Amazônia? a formação inicial de professores nativos digitais em uma universidade da Amazônia oeste paraense. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11350-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **A educação brasileira antes de 1964.** [s.d.]. Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/#:~:text=Era%20dividido%20em%20dois%20ramos,este%20%C3%BAltimo%20para%20formar%20professores). Acesso em: 19 maio 2023.

MENDES, A. S. S. Ensino remoto emergencial em Macapá/AP: dilemas e desafios na pandemia de covid-19. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11088-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

MENEZES, L.; SEDANO, L. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 14, n. 35, p. 353–374, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p353-374. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13300. Acesso em: 2 fev. 2024.

MESQUITA, S. S. A.; SOUZA, M. I. M. Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_15. Acesso em: 12 out. 2023.

MIESSE, M. C.; SOUSA, Y. M. S. C.; SILVA, F. L. O. (Des)investimento na qualidade da educação: uma análise sobre o financiamento do ensino remoto no Paraná. **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10709-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MÓDOLO, M.; BRAGA, H. Covid tem gênero? **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/covid-tem-genero/#:~:text=Postura%20mais%20elogi%C3%A1vel%20foi%20a,feminino%20do%20substantivo%20%E2%80%9Cdoen%C3%A7a%E2%80%9D. Acesso em: 01 set. 2023.

MOREIRA, M. S. P.; SANTOS, R. A. Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente na educação infantil no contexto da pandemia da covid-19 em municípios do sul da Bahia. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

NASCIMENTO, A. P.; ZIBETTI, M. L. Multiculturalismo intercultural crítico: um olhar no contexto das culturas e identidades juvenis de ensino médio. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11104-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

NOSELLA, P. Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 2, p. 643–645, maio, 2017. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00068

NUNES, L. B. Gestão escolar e suas estratégias na contemporaneidade: liderança e cuidado com as pessoas. **Revista Panorâmica online**, *[S. l.]*, v. 37, 2023. Disponível em:

https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1548. Acesso em: 30 set. 2023.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Reforma do Ensino Médio esbarra em falta de estrutura e recursos.** 2017. Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos/. Acesso em: 31 maio 2023.

OLIVEIRA, G. O.; CASAGRANDE, S. Desafios da gestão escolar durante a pandemia da Covid-19. **Saberes Pedagógicos**, v. 6 n. 2 (2022).
DOI: https://doi.org/10.18616/rsp.v6i2.7743

OLIVEIRA, G. N.; OLIVEIRA, S. S. B.; COSTA, G. S. Tecnologias digitais, desigualdades e privilégios sobre a crise do ensino remoto durante o coronavírus. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/10962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

OLIVEIRA, J. H. F.; HIRDES, J. C. R.; DEL PINO, M. A. B. O vírus do capital: as mutações do capitalismo e a precarização do trabalho docente. **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10585-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, C. A. C.; TAVARES, M. O lugar dos CMES nas notícias sobre as escolas na pandemia. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11300-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA, C. A. V.; FREITAS, L. B. Organização da escola pública e do trabalho docente na pandemia: o papel do CME de Jataí- Goiás. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11301-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018
https://doi.org/10.1590/198053145341

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JR., E.; CLEMENTINO, A. M. **Relatório Técnico Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: GESTRADO-UFMG, 2021.

OLIVEIRA, J. F. V.; SILVA, L. M. As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos. **Educere et Educare**, *[S. l.]*, v. 17, n. 41, p. 108–127, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i41.26596. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26596. Acesso em: 5 fev. 2024.

ORELLANO, J. D. Y. *et al*. Excesso de mortes durante a pandemia de Covid-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 2021, 37, nº 1. Disponível em: https://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1292/excesso-de-mortes-

durante-a-pandemia-de-covid-19-subnotificacao-e-desigualdades-regionais-no-brasil. Acesso em: 13 maio 2023.

ORTH, M. A.; MEDEIROS, C. E. Políticas de formação continuada de coordenadores e professores na modalidade remota em meio à pandemia. **Paisei@.** V. 14, n. 25, 2022.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

PANTOJA JUNIOR, P. R. O trabalho docente em tempo de pandemia de covid-19: as condições laborais de professores no ensino remoto. **Anais...** 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11401-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

PASINATO, D. Educação no contexto pandêmico: memórias de uma professora que atua numa escola do campo no norte do Rio Grande do Sul. **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10642-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PAULA, A. S. N. A mercoaprendizagem das EDTHECS na educação global: os impactos da covid-19 e a estratégia privado-mercantil. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7353-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

PEIXOTO, L. F.; WANZELER, E. B. P.; ESTÁCIO, M. A. F. "Pode ser a gota d'água" – vozes de professoras e a pandemia na Amazônia. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_22. Acesso em: 13 out. 2023.

PEREIRA, E. C. Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_15. Acesso em: 12 out. 2023.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** ResearchGate. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333614079_Questoes_Sobre_a_Organizacao_do_Trabalho_na_Escola/links/5cf6d5f7299bf1fb1859741e/Questoes-Sobre-a-Organizacao-do-Trabalho-na-Escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

PRIBERAM. **Impacto.** [s.d.]. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/impacto. Acesso em: 05 fev. 2024.

PUCCI, R. H. P.; FERREIRA, L. H. Formação, autoria e resistência: a escuta de professoras no tempo-espaço da pandemia da covid-19. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_17. Acesso em: 12 out. 2023.

RABELO, A. K. P. W.; COSTA, L. M. L.; SANTOS, M. J. A. Currículo e educação infantil: implicações e desafios durante a pandemia da covid-19. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6803-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

RABELLO, L. G.; SOUZA, M. A.; BECATI, I. S.; GOMES, C. A. S. Desafios da gestão escolar agravados em tempos de pandemia. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 23, n. 2, p. 100 - 124, 28 dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.33836/interacao.v23i2.647

RAMBO, N. F. A educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos! In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

RIBEIRO, E. F. 4 ferramentas de IA para pesquisa acadêmica e científica. **Medium.** 2023. Disponível em: https://medium.com/@elieser_ribeiro/roteiro-de-ia-na-pesquisa-acad%C3%AAmica-e-cient%C3%ADfica-cad8e44466fc. Acesso em: 18 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. A.; FARIA, I. C. C.; ARAUJO, M. S. Saberes docentes em tempos de pandemia: os saberes didáticos como foco. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11939-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. A.; FARIA, I. C. C. Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?! **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_26. Acesso em: 12 out. 2023.

RICHTER, A. P. H.; CERUTTI, E. A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Ampliando o olhar sobre as (con)divergências. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 41, p. e21737, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21737. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21737. Acesso em: 5 fev. 2024.

ROSA, R. S. B.; CALDAS, A. C. B. N. As redes educativas e os processos curriculares da rede municipal carioca no contexto da pandemia. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6929-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

SALGADO, R. F. A cultura digital na formação docente. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7482-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

SANDER, I. Legado da pandemia, perdas de aprendizagem e evasão escolar são desafios para as redes de ensino. **GZH** – Educação e Trabalho, 2023. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/02/legado-da-pandemia-perdas-de-aprendizagem-e-evasao-escolar-sao-desafios-para-as-redes-de-ensino-clendoie500ai016mxs8vflgw.html. Acesso em: 12 maio 2023.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 587, de 30 de abril de 2020**. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 688, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. DOE: 20.209, de 31/12/2015.

SANTANA, Ca. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, Set./Dez. 2020 Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308/pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

SANTOS, A. A.; GIRAFFA, L. M. M. A experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na rede estadual de Pernambuco. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_13. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, J. J.; SOUZA, N. S; ESPÍRITO SANTO, E. Educação no Contexto da Pandemia: percepções críticas da Coordenação Pedagógica. **EaD em Foco.** v. 12, n. 3, e1913, 2022. Doi: https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1913.

SANTOS, M. N.; ALVES, F. C.; ARRAES, A. V. A. Gestão escolar no contexto pandêmico. **Ensino em Perspectivas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6069. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTOS, J.; CARVALHO, M. M. N. S. A casa como ambiente de aprendizagem: Projeto Experimental de educação complementar por meio digital em tempos pandêmicos. **Anais...** 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7832-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

SANTOS, M. O.; LEAL, A. A. A. Ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente em contexto universitário. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7857-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO. Acesso em: 01 out. 2023.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI; J. C.; SAVIANI, D. **História, educação e transformação.** Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J.; ZIBAS, Z. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidiscplinar. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC. **O Sesc.** [s.d.]. Disponível em: https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/sesc/. Acesso em: 20 maio 2023.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI. **O Histórico.** [s.d.]. Disponível em: https://www.sesisp.org.br/institucional/historico. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, A. M. M. A escola e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_13. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, A. P. F. Educação infantil e ensino remoto: experiencias docentes em tempos de pandemia. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11985-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

SILVA, C. G. **Dimensões da Gestão Escolar:** saberes e práticas do Diretor da Escola. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2015.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista.** V. 34, 2018. https://doi.org/10.1590/0102-4698214130

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 39. novembro de 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68301/39735. Acesso em: 29 maio 2023.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da Educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

SILVA, J. A. D.; WEINMAN, C. Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública. In PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

SILVA, K. N. P. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Encontro IV – Sudeste. **ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. [YouTube]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s Acesso em: 28 nov. 2023.

SILVA, C. L.; SANTOS, D. M. B. Atuação docente no Brasil no contexto da Pandemia de Covid-19. **Anais...** 25ª Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

SIMÃO, A. A. Escolaridade interrompida: o discurso da OCDE sobre educação em tempos de pandemia e os impactos na formação do trabalhador. **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10584-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SIQUEIRA, R. A. C.; CARVALHO, J. G. A produção de saberes fazeres no ciberspaço para os currículos em tempos de pandemia. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8224-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157. Acesso: 09 out. 2022.

SOUZA JÚNIOR, V. F. Uma breve história do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: avanços e ranços até a era digital. **Brazilian Journal of Development.** v.7, n.12, p.120314-120325 dec. 2021. DOI:10.34117/bjdv7n12-683

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

SOUZA, A. S. R.; AMORIM, M. M. R.; MELO, A. S. O.; DELGADO, A. S. O.; FLORÊNCIO, A. C. M. C.; OLIVEIRA, T. V.; LIRA, L. C. S.; SALES, L. M. S.; SOUZA, G. A.; MELO, B. C. P.; MORAIS, I.; KATZ, L. Aspectos gerais da pandemia de Covid-19. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant**., Recife, 21 (Supl. 1): S47-S64, fev., 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S100003

SPADINI, A. S. O que é Inteligência Artificial? Como funciona uma IA, quais os tipos e exemplos? **Alura.** 2023. Disponível em: https://site.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia?utm_term=&utm_campaign=%5BSearch%5D+%5BPerformance%5D+-+Dynamic+Search+Ads+-+Artigos+e+Conte%C3%BAdos&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7964138385&hsa_cam=11384329873&hsa_grp=111087461203&hsa_ad=681579447483&hsa_src=g&hsa_tgt=dsa-843358956400&hsa_kw=&hsa_mt=&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=C

jwKCAiA9ourBhAVEiwA3L5RFrLdcr-ywtqq-kc5RhhQ_DhfEsQtWQz5-v6pUgkxf0_JAg6ssFYjPBoCLXcQAvD_BwE. Acesso em: 13 out. 2023.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. Retrato da Juventude. **Estudos Avançados** 34 (99), 2020. doi: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.019

SUANNO, M. V. R. Tessituras reflexivas em torno da relação entre pandemia, tecnologia e educação. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11542-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M.; DAVIS, C.; NUNES, C. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa.** V. 48, n. 168, p. 478-504. Abr/jun. 2018. DOI https://doi.org/10.1590/198053144896.

TAVARES, G. M.; PIETRAFESA, J. P. O processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia no movimento dos trabalhadores sem teto em Goiânia. **Anais...** 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11535-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOURET, F. B. A.; SILVA, S. K. Do romantismo ao voo rastejante: tecendo encontros na educação infantil com bebês e crianças bem pequenas em tempos de pandemia. **Anais...** 15ª Reunião da Anped-Sudeste, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12054-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 37, p. e18268, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.18268.

UBERTI, L. Ensino remoto: (o que) é possível? **Anais...** 14ª Reunião da Anped Sul, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10661-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

UNICEF BRASIL. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. **Comunicado de Imprensa**. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil. Acesso em: 12 maio 2022.

UNICEF. **Covid-19: mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe.** 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe#:~:text=Cidade%20do%20Panam%C3%A1%2C%2023%20de,escola%20devido%20%C3%A0%20Covid%2D19. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO - UNESP. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de revisão de literatura.** 2015. Disponível em: https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

VERONESE, J. R. P. (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente.** Volume 1. Porto Alegre, RS: Editora, Fi, 2021.

VIDAL, M. **Equipe pedagógica.** Associação dos Diretores de Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro (ADERJ), 2022. Disponível em: https://www.aderj.org.br/post/equipe-pedag%C3%B3gica. Acesso em: 29 jun. 2023.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. M. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, n. 28, p. 1013- 1031, 2020.

WAGNER, F. **Competências pedagógicas e o sentido da formação continuada para professores da educação superior.** [Tese]. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, 2018.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. Sá. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 5, 2020.

WERNECK, H. N. P.; SILVA, S. K. Composições desejantes em tempos de pandemia. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020.Disponível em: Silva, S. K. http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8078-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

ZANARDO, N. D. R.; RODRIGUES, E. F. A necessária afirmação do direito à educação em tempos de pandemia: construindo justiça curricular. **Anais...** 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8241-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

ZANOBIA, L. IBGE: Desemprego durante a pandemia foi maior que o estimado. **Veja,** 2021. Disponível em: https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado/. Acesso em: 13 maio 2023.

ANEXO A – ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO

DESCRIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO CARGO		
DENOMINAÇÃO DO CARGO: Assistente Técnico-Pedagógico		
GRUPO OCUPACIONAL: Apoio Técnico	NÍVEL: III a VI	REFERÊNCIA: A a I
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia.		
JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.		
DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES: Participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração geral e específica, sob orientação; Participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos e técnicas de trabalho; Realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos; Participar na elaboração de programas para o levantamento, implantação e controle das práticas de pessoal; Selecionar, classificar e arquivar documentação; Participar na execução de programas e projetos educacionais; Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem; Desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação; Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico; Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola; Participar do planejamento curricular; Auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação; Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares; Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares; Participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo; Contribuir para o cumprimento do calendário escolar; Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais; Administrar e organizar os laboratórios existentes na escola; Auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares; Executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola.		

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 19).

ANEXO B – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO ADMINISTRADOR ESCOLAR

DESCRIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO CARGO		
DENOMINAÇÃO DO CARGO: Especialista em Assuntos Educacionais - Função Administrador Escolar		
GRUPO OCUPACIONAL: Apoio Técnico	NÍVEL: III a VI	REFERÊNCIA: A a I
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar.		
JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.		
DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES: Garantir que a escola cumpra sua função social e construção do conhecimento; Diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis; Participar com a comunidade escolar, na construção de projeto político-pedagógico; Participar do planejamento curricular; Organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola; Providenciar junto à administração superior, recursos financeiros, materiais, físicos e humanos necessários à viabilização do projeto político-pedagógico da escola; Acompanhar a execução do currículo, visando ao melhor uso de recursos, bem como a sua permanente manutenção e reposição; Viabilizar aos profissionais da escola oportunidade de aperfeiçoamento, visando o projeto político-pedagógico; Coletar, organizar e atualizar informações e dados estatísticos da escola que possibilite constante avaliação do processo educacional; Coletar, atualizar e socializar a legislação do ensino e de administração de pessoal; Coordenar o processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar, garantindo o seu cumprimento; Assegurar a organização, atualização e trâmite legal dos documentos recebidos e expedidos pela escola; Discutir com a comunidade escolar a qualidade, quantidade, preparo, distribuição e aceitação da merenda escolar, tomando providência para que sejam atendidas as necessidades do educando; Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas Associações Escolares (CEE, APP, Grêmio, Conselho Comunitário, etc.); Acompanhar e avaliar estágio em administração escolar; Buscar atualização permanente; Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com atendimento as reais necessidades dos alunos; Participar dos Conselhos de Classe; Executar outras atividades compatíveis com a função.		

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 20).

ANEXO C – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO ORIENTADOR EDUCACIONAL

DESCRIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO CARGO		
DENOMINAÇÃO DO CARGO: Especialista em Assuntos Educacionais - Função Orientador Educacional		
GRUPO OCUPACIONAL: Apoio Técnico	NÍVEL: III a VI	REFERÊNCIA: A a I
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional.		
JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.		
DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES: Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento; Promover a articulação entre a escola, família e comunidade; Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico; Garantir o acesso e permanência do aluno na escola; Participar do diagnóstico da escola junto à comunidade escolar, identificando o contexto socioeconômico e cultural em que o aluno vive; Participar da elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do aluno seja ponto de partida e o redirecionador permanente do currículo; Promover a participação dos pais e alunos na construção do projeto político-pedagógico da escola; Contribuir para que aconteça a articulação teórica e prática; Contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo, visando ao planejamento; Garantir a participação dos pais e alunos no Conselho de Classe; Coordenar juntamente com o Supervisor Escolar, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos; Contribuir para que a organização das turmas e do horário escolar considere as condições materiais de vida dos alunos (compatibilizar trabalho-estudo); Promover a reflexão sobre as consequências sociais do processo de rotulação, discriminação e exclusão das classes trabalhadoras; Participar da elaboração do Regimento Escolar; Promover a articulação trabalho-escola; Discutir alternativas de distribuição da merenda de forma a atender as reais necessidades dos alunos; Garantir que o trabalho seja o princípio educativo da escola; Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, com base na reflexão coletiva de valores (liberdade, justiça, honestidade, respeito, solidariedade, fraternidade, comprometimento social); Acompanhar e avaliar o estágio em orientação escolar;		

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 21).

Buscar atualização permanente; Desenvolver o autoconceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade pessoal e social; Influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos; Executar outras atividades compatíveis com a função.

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 22).

ANEXO D – ESPECIALISTA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS – FUNÇÃO SUPERVISOR ESCOLAR

DESCRIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO CARGO		
DENOMINAÇÃO DO CARGO: Especialista em Assuntos Educacionais - Função Supervisor Escolar		
GRUPO OCUPACIONAL: Apoio Técnico	NÍVEL: III a VI	REFERÊNCIA: A a I
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar.		
JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.		
DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES: Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento; Participar do diagnóstico junto à comunidade escolar identificando a situação pedagógica da escola; Coordenar a construção do projeto político-pedagógico; Coordenar a elaboração do planejamento curricular; Acompanhar a execução do currículo; Promover a avaliação permanente do currículo visando o replanejamento; Coordenar juntamente com o Orientador Escolar, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos; Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando à construção da competência docente; Garantir a articulação vertical e horizontal dos contes dos pedagógicos; Garantir a unidade teórica-prática, conteúdo-forma, meio-fim, todo-partes, técnico-político, saber-não-saber; Promover a construção de estratégias pedagógicas que visam separar a rotulação, discriminação e exclusão das classes trabalhadoras; Participar da elaboração do Regimento Escolar; Garantir que os professores sejam escolhidos a partir de critérios pedagógicos; Garantir que a escola não se desvie de sua verdadeira função; Garantir que cada área do conhecimento recupere o seu significado e se articule com a globalidade do conhecimento historicamente construído; Garantir a articulação do ensino Pré-Escolar ao 2º Grau; Acompanhar e avaliar estágio em supervisão escolar; Buscar atualização permanente; Promover a análise crítica dos textos didáticos e a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos e coerentes com as concepções do homem e da sociedade que direcionam a ação pedagógica; Influir, para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais		

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 23).

necessidades dos alunos; Executar outras atividades compatíveis com a função.

Fonte: Santa Catarina (2015, p. 24).

ANEXO E – *WEBINARS* REALIZADOS PELO ESTADO DE SANTA CATARINA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Webinar	Objetivo
1. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas G-suíte: Move to Google	Para capacitação do uso de ferramentas G-suíte
2. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas G-suíte: Educação nas nuvens Google Drive	Para capacitação do uso de ferramentas do Google Drive
3. Webinar "Recursos e Estratégias na Educação Online" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreensão de recursos e estratégias na Educação Online
4. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas G-suíte: Pesquisa e feedback - Google Formulários	Para capacitação do uso de ferramentas do Google Formulários
5. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas G-suíte: Hyperdocs e Google Documentos	Para capacitação do uso de ferramentas do Google Documentos
6. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas G-suíte: Hangout Meet	Para capacitação do uso de ferramentas Hangout Meet
7. Webinar "A Cultura Digital como Objeto do Conhecimento" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreensão da importância da Cultura Digital e vivências de adaptação no período de 6 a 17/04
8. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED para formação nas ferramentas, G-suíte: Minha sala Virtual - Google Classroom	Para capacitação do uso de ferramentas Google Classroom
9. Webinar "Alfabetização e letramento: Possibilidades de trabalho em tempos de distanciamento social" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para conhecer e refletir sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias
10. Webinar "Uso da Gamificação na Educação" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreensão da importância da gamificação na educação

11. Webinar: "Práticas Pedagógicas mediadas por tecnologias digitais: crianças e jovens" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreender o processo de adequação dos conteúdos com uso de tecnologias digitais
12. Webinar "Atividades Escolares Não Presenciais: como implementar o processo de avaliação?" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreensão dos processos avaliativos no período de atividades escolares não presenciais
13. Webinar para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED sobre Khan Academy	Para capacitação do uso de ferramentas do Khan Academy
14. Webinar: "Como criar e responder tarefas no Classroom". para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para capacitação do uso do Classroom na elaboração e resposta das atividades não presenciais
15. Webinar "Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais: oralidade, leitura, escrita e análise linguística" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para compreensão de práticas pedagógicas nos anos iniciais possíveis no contexto atual
16. Webinar "Práticas Pedagógicas Mediadas por Tecnologias: perguntas e respostas" para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para refletir acerca das possibilidades e dos desafios no uso de tecnologias nas práticas docentes
17. Webinar: "Educação inclusiva: construir o avião durante o vôo", para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para refletir sobre o processo de inclusão de todos no processo educacional em período de distanciamento social
18. Webinar Mosaico com Experiências - Linguagem e suas tecnologias - Ensino Fundamental. para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Para o uso das tecnologias na área de linguagem
19. Webinar Mosaico com Experiências - Linguagem e suas tecnologias - Ensino Médio. para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de linguagem
20. Webinar Mosaico com Experiências - Linguagem e suas tecnologias - EJA, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de linguagem na EJA

21. Webinar Mosaico com Experiências - Linguagem - Arte e Educação Física, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias em Arte e Educação Física
22. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências da Natureza e suas tecnologias - Ensino Fundamental, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de Ciências da Natureza
23. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências da Natureza e suas tecnologias -Ensino Médio, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de Ciências da Natureza
24. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências da Natureza e suas tecnologias com ênfase no ambiente em que vive, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias com ênfase no ambiente em que vive
25. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências Humanas e suas tecnologias - Ensino Fundamental, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias nas áreas de Ciências Humanas
26. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências Humanas - Ensino Médio, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de Ciências Humanas
27. Webinar Mosaico com Experiências - Ciências Humanas e suas tecnologias com ênfase na diversidade, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias na área de Ciências Humanas e suas tecnologias com ênfase na diversidade
28. Webinar Mosaico com Experiências - Ensino Religioso - Ensino Fundamental, para Equipe Gestora, Técnica e Docente das Regionais e da SED	Uso das tecnologias no Ensino Religioso

Fonte: Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 25-28).

APÊNDICE A – CATEGORIAS E SUBCATEGORIA EMERGENTES NA PESQUISA

Categoria 1 - *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 1 - desafios	
Unidade de Contexto	Frequência
Neste estudo, discutimos como os profissionais da educação da Rede Estadual de São Paulo concebem as questões relacionadas a condições de trabalho e à formação docente e quais **desafios** são colocados para a escola da atualidade, tendo em vista os cenários de grandes mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19, com impacto nas esferas política, econômica, social e cultural (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 01).	3
Observamos que, a despeito do aumento da oferta, as formações nem sempre respondiam aos reais **desafios** que a escola e seus profissionais estavam enfrentando (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 03).	
Inúmeros foram os **desafios** para o exercício da docência no contexto da pandemia: acúmulo de tarefas, sobrecarga, estresse, sentimentos ambíguos quanto ao desempenho profissional; dificuldades com os usos dos recursos tecnológicos, acessibilidade, conectividade, incertezas quanto ao retorno presencial, entre outros (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 03).	
A situação é completamente nova e inesperada, ou seja, ninguém estava preparado para enfrentar os **desafios** que a pandemia nos impõe. O que a pesquisa nos mostra é que as redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas a suspensão das atividades letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 21).	1
O ensino no formato remoto demanda constante atenção e repensar pedagógico, a fim de minimizar a evasão escolar. Na contemporaneidade, a evasão representa um dos grandes **desafios** enfrentados pelas instituições escolares, desse modo, permanência e êxito têm sido temáticas recorrentes nas discussões ocorridas no âmbito educacional (COELHO, 2020) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	4
Por meio da escuta sensível ao lugar do estudante, às suas facilidades e dificuldades, fragilidades e potencialidades, inicia-se o acompanhamento pedagógico, auxiliando-o no enfrentamento dos **desafios** inerentes ao processo de aprendizagem e apresentando-lhe os caminhos possíveis dentro da instituição, conforme sugere Freire (1996) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 6).	
Acredita-se que garantir a permanência da totalidade dos estudantes é um **desafio** na educação, tanto no ensino presencial como no remoto. Contudo, diante de todos os **desafios** impostos no ano letivo de 2020, deu-se prioridade a ações de resgate, de ressignificação das trajetórias formativas, de continuidade de estudos e de garantia à educação, consideradas fundamentais à permanência e ao êxito dos estudantes ao longo de todo o processo formativo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).	
Na tentativa de fortalecer a identidade que ainda está se delineando, muitos são os **desafios** enfrentados pelo coordenador pedagógico, uma vez que assumir o papel de formador, acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos e dar o suporte aos professores no desenvolvimento do seu trabalho requer uma busca contínua pelo reconhecimento do seu papel na instituição em que atua, bem como melhores condições de trabalho e consolidação das políticas de formação em serviço. (LIMA, 2016, p. 17) (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 16-17).	4
A partir da produção de cada linha, de cada parágrafo, se revela aos poucos os traços de uma trajetória constituída de história, de **desafios**, de medos, de incertezas e de momentos que precisam ser enaltecidos por expressarem desejo de mudança, superação e aprendizagem contínua. (LIMA, 2018, p. 260) (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 15).	
Pode-se afirmar que há **desafios** nas condições de trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), tais como a falta de incentivo e investimento em seu desenvolvimento profissional, sobrecarga de trabalho, infraestrutura precária, falta de clareza na identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), suas múltiplas tarefas no ambiente escolar e entre outros aspectos (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 17).	

Deste modo, para as próximas pesquisas pode-se investigar os **desafios** dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no contexto de implementação do novo Ensino Médio na Bahia e as condições de trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual no contexto da pandemia da COVID-19, visto que o cenário pandêmico trouxe impactos no trabalho da coordenação pedagógica (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 17).	
Os **desafios** da gestão escolar no contexto da pandemia do Covid-19 e seus impactos no cotidiano das atividades de gestão foram investigados (RABELLO *et al.,* 2021, p. 1).	13
Diante do cenário ocasionado pela pandemia da Covid-19, os participantes perceberam **desafios** e oportunidades. Os **desafios** estão relacionados às dificuldades de Gestão Financeira e Administrativa e as oportunidades em fortalecer a Gestão Pedagógica e de Pessoas, por meio da inclusão tecnológica e do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, permeada pela empatia entre escola e família (RABELLO *et al.,* 2021, p. 2).	
O presente artigo tem por objetivo investigar os impactos e **desafios** da gestão escolar em escolas privadas do município de Varginha-MG agravados pelos tempos de pandemia (RABELLO *et al.,* 2021, p. 2).	
Nesse sentido, investigar a gestão escolar em tempos de pandemia se constitui em um fator de extrema relevância para a atualidade, por conta do ineditismo da situação, além de entender os fatores que configuraram erros, acertos, entre outros, para que em cenários semelhantes haja assertivas pautadas em estudos dessa natureza, de entender como pensaram os gestores escolares nas tomadas de decisão para culminar na prática profissional, com os **desafios** impostos pela pandemia (RABELLO *et al.,* 2021, p. 3).	
Foram considerados como critérios de inclusão: publicações em língua portuguesa; publicações dos anos de 2020 e 2021 (considerando o advento pandêmico); publicações cujos objetivos se assemelhassem aos objetivos do presente estudo; e publicações cujo título evidenciasse **desafios**, impactos e dificuldades da gestão escolar (RABELLO *et al.,* 2021, p. 3).	
Ao analisar os trabalhos apresentados no Quadro 1, verificou-se que somente quatro deles enunciaram em seus títulos uma combinação de descritores que contemplam dificuldades e impactos da gestão de escolas em tempos pandêmicos. São eles: "A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana" (SILVA; SILVA; GOMES, 2021); "Os **desafios** de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública" (SILVA; WEINMAN, 2020); "Novos **desafios** da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia" (PERES, 2020) e "Os **desafios** do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota" (FIRMINO, 2020). Muito embora esses textos tratem do contexto da gestão escolar em tempos de pandemia, em nenhum deles foi anunciado o segmento privado, embora fora contemplado no contexto (RABELLO *et al.,* 2021, p. 5).	
Alguns deles encontram-se em uma obra organizada por Palú, Shutz e Mayer (2020), que se ocuparam de realizar uma coletânea inaugural com os primeiros estudos acerca de todos os **desafios** enfrentados pelo contexto educacional em tempos de pandemia (RABELLO *et al.,* 2021, p. 5).	
Alves e Barbosa (2020) propuseram um estudo sobre a gestão escolar democrática frente à nova situação socioeducacional do país. Os autores defendem a necessidade de implantação de processos educacionais significativos, mesmo frente ao isolamento social demandado. Acreditam que compete à gestão escolar o **desafio** de propostas que contemplem planos educacionais emergenciais desafiadores, envolvendo todos os atores sociais – escola, alunos e famílias (RABELLO *et al.,* 2021, p. 5).	
Firmino (2020) elencou, brevemente, os **desafios** do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. Destacou a questão da instabilidade emocional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – alunos e familiares –, vindo esta ser considerada como uma prioridade para a docência, transpondo o processo pedagógico para segundo plano. Assim, é grande a demanda pela lida do professor com ansiedades, dificuldades, omissões ou descompromissos dos alunos (e familiares), exigindo-lhe um preparo que foge de sua competência (ou seja, foge da sua formação pedagógica inicial) (RABELLO *et al.,* 2021, p. 7).	
Franco e Franco (2020) trouxeram as dificuldades em relação à condução da educação especial no período pandêmico, destacando o **desafio** do processo inclusivo em tempos de isolamento social. Para os autores, a pandemia veio escancarar uma situação de exclusão que, mesmo com a evolução da legislação, permeia na sociedade, inclusive no âmbito da educação. O que para os gestores já era uma questão desafiadora, com o distanciamento social veio potencializar um problema que mais se agravará com o retorno às aulas. Os autores acreditam que a gestão escolar precisará de projetos exitosos para a (re)inclusão de alunos	

que já participavam de um processo em construção permanente, sendo que a ruptura da mesma veio representar um retrocesso na conquista de direitos, na progressão de políticas públicas e na promoção de inclusão visando aprendizagem, sobretudo pautada em democracia e cidadania (RABELLO *et al.,* 2021, p. 7).	
Giordano (2021) destacou os **desafios** do trabalho dos gestores no contexto pandêmico, inclusive em relação à manutenção dos números de matrículas, execução das atividades pedagógicas propostas e prevenção da evasão escolar. Alegou que a inadimplência, a evasão de matrículas para a rede pública e a evasão de matrículas da Educação Infantil vêm sendo dificuldades administrativas representativas para a gestão escolar privada (RABELLO *et al.,* 2021, p. 7).	7
Kirchner (2020) expôs os **desafios** da gestão de pessoas durante a pandemia no contexto da educação, evidenciando a educação pública. Destacou a dificuldade em relação à conscientização da docência em relação à elaboração de material didático adequado para os alunos, considerando que nem todos disporiam de recursos tecnológicos de imediato. Assim, a gestão precisou criar grupos de trabalhos coletivos, respeitando o distanciamento social, é claro, mas com êxito na produção dinâmica para suprir a lacuna da escola junto aos alunos rapidamente. Entretanto, sem dúvida, a falta de comprometimento das famílias (pais e responsáveis) na busca de material escolar (as apostilas formuladas) na escola representou uma dificuldade inicial para com a organização da docência. A gestão teve que se organizar, a partir de tal experiência, para visitas e entregas dos materiais de alunos que não procuraram a escola para a retirada (RABELLO *et al.,* 2021, p. 7).	
Oliveira et al. (2020) enalteceram a necessidade da mudança de paradigma da gestão escolar, atentando-se para a necessidade da gestão 4.0 – ou seja, de uma gestão pautada na tecnologia como aliada no processo de enfrentamento dos impactos e **desafios** caudados pela pandemia na educação. Além disso, segundo os mesmos autores, a reconfiguração dos espaços e tempos educativos na formação de crianças, adolescentes e jovens que cursam a Educação Básica para o momento online, ainda que com recursos e tecnologia digital disponível, tem um impacto grande no seu processo educativo – quer seja na educação pública ou privada (RABELLO *et al.,* 2021, p. 7).	
Peres (2020) identificou os novos **desafios** da gestão escolar e das salas de aula em tempos pandêmicos, inclusive dificuldades relacionadas à exaustão dos professores que estão com trabalho redobrado nesse período. O fato é que a gestão não pode se esquivar da preocupação em relação às melhorias dos índices educacionais e, para isso, precisa contar com a sua docência enquanto parceria – que se ocupa da transposição das aulas presenciais para virtuais (nem sempre preparada para o impacto). Assim, o **desafio** da gestão escolar em tempos pandêmicos vem sendo dar suporte para a docência para que possa materializar a eficácia e a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, principalmente considerando a grande concorrência que existe no mercado da Educação Básica privada. Junto à dimensão pedagógica e de resultados, o gestor não pode estar apático à dimensão de pessoas, considerando a necessidade de administrar angústias, insegurança e estresse laboral da docência (PERES, 2020) (RABELLO *et al.,* 2021, p. 8).	
Ribeiro e Andrade José (2020), por sua vez, também identificaram os **desafios** do trabalho da gestão escolar no enfrentamento do Covid-19, destacando **desafios** financeiros, como a inadimplência e as transferências de alunos da educação privada para a educação pública. Os autores acreditam que a concorrência na educação privada na Educação Básica se intensificou no período pandêmico, pois as escolas precisaram mostrar qualidade, inovação e criatividade e nem sempre estiveram preparadas. Os pais, insatisfeitos e inseguros, optaram pela transferência dos filhos para outras escolas de menor custo ou escolas púbicas, diante da insegurança econômica e da insegurança de como a escola privada estaria dando conta de cumprir com as suas propostas, planejamentos e objetivos delineados para o ensino presencial. Frente a essa contextualização, a gestão escolar vem sofrendo pressões, não só para a manutenção das matrículas, mas para ações estratégicas que contornem e revertam os grandes índices de inadimplência registrados no momento (RABELLO *et al.,* 2021, p. 8).	
Silva, Petry e Uggioni (2020) promoveram um estudo acerca dos **desafios** da educação em tempos de pandemia e identificaram acesso e conhecimento da tecnologia enquanto a dificuldade da conexão de professores para o trabalho enquanto impacto na educação, denominando-os professores desconectados. Além disso, os mesmos autores enalteceram a questão da diferença da escola pública com a privada, associando maiores dificuldades para a educação pública e para seus gestores, alegando escassez de recursos para investimentos em tecnologia necessária para a continuidade da educação, ou seja, identificam a dificuldade pedagógica do processo (RABELLO *et al.,* 2021, p. 8).	

Silva e Weinman (2020) relataram a dificuldade de manutenção da gestão democrática em tempos de pandemia, dando destaque aos **desafios** enfrentados pela gestão pública. Para os autores, o distanciamento social exigido como medida sanitária veio comprometer os pilares da educação pública, caracterizada como aberta aos sujeitos que dela se utilizam para decisões que beneficiem a coletividade. Esta foi interrompida, dificultando para a gestão a prática de diálogos, participações e propostas de caminhos pedagógicos e discussões de projetos permeados pelos anseios de seus atores envolvidos (RABELLO *et al.,* 2021, p. 8).	9
Valle e Marcom (2020) registraram os **desafios** da prática pedagógica e da necessidade de desenvolvimento de competências para ensinar em tempos de pandemia. A gestão precisou repensar, rapidamente, formas para capacitar sua docência em relação à demanda pelo exercício de novas competências, não comprometendo o rendimento e processo de ensino e aprendizagem do ano escolar. Nas palavras dos autores, a gestão precisou despertar na docência a conscientização do uso de talentos para "salvar" o ano letivo, não deixando de encorajá-la e apoiá-la frente ao novo e inusitado. O **desafio** foi o romper com práticas habituais para inovação frente à demanda. Nesse interim, coube à gestão o cuidar de inquietações da docência, assistindo-a da melhor forma, disponibilizando recursos essenciais e necessários (RABELLO *et al.,* 2021, p. 8).	
Andrade et al. (2021) promoveram estudos cujo resultado vem apontar a necessidade de (re)construção das práticas docentes sendo destaca como a maior dificuldade enfrentada pela gestão escolar em período pandêmico. Os autores afirmam que a demanda pela criatividade e inovação da docência para o enfrentar as diversidades colocadas à tona pela pandemia significou um grande impacto, demandando veemente atuação da gestão escolar para propostas de intervenção. Este **desafio** foi provido da recusa e da dificuldade que a docência apresentou para adequação e aderência às novas formas tecnológicas de ensinar. A gestão escolar foi desafiada a comprovar para a docência os benefícios do processo pedagógico realizado por meio de mídias digitais e, por isso, precisou capacitar rapidamente seu quadro de pessoal; entretanto, mesmo assim, ainda encontrou recusa e dificuldades por parte da docência frente à adesão (RABELLO *et al.,* 2021, p. 9).	
Silva, Silva e Gomes (2021) elencaram as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar de forma geral. Os autores enumeraram os **desafios** atuais da gestão escolar, não deixando de considerar que estes podem se agravar como o movimento de retomada ao processo de educação presencial em um futuro breve. Acreditam que a gestão enfrentará dificuldades relacionadas às dimensões já elencadas, sendo as principais: desenvolvimento pleno dos estudantes aprendizagem); retomada de conteúdos e práticas (currículo); estresse emocional/laboral de equipes; estresse emocional de estudantes; fragilidade nas relações; (re)planejamento e (re)organização escolar; evasão, inadimplência e concorrência (saúde financeira da escola); queda nos resultados de modo geral e; dificuldade de retomada na busca por resultados (RABELLO *et al.,* 2021, p. 10).	
No entanto, todos eles [os trabalhos analisados] foram fundamentais para compreender os **desafios** e as possibilidades que este cenário pandêmico tem proporcionado no sentido de subsidiar as análises aqui realizadas e de fomentar novas reflexões, estudos e práticas que se originam, também, desta pesquisa (RABELLO *et al.,* 2021, p. 10).	
O caráter aplicado relaciona-se à prática do estudo em âmbito educacional, haja visto o envolvimento dos gestores escolares de escolas privadas de Varginha-MG enquanto sujeitos da pesquisa, para conhecimento em profundidade acerca dos **desafios** e impactos da pandemia do Covid-19 na gestão escolar (RABELLO *et al.,* 2021, p. 10).	
Para coleta de dados, foi aplicado um questionário online, elaborado no Google Forms, com o objetivo de: (i) realizar um levantamento sociodemográfico dos participantes, incluindo informações sobre a formação acadêmica e atuação profissional; (ii) mapear e caracterizar o perfil das escolas envolvidas na pesquisa; (iii) investigar a compreensão dos gestores sobre as dimensões da gestão escolar e suas formas de agir na escola e; e (iv) compreender os **desafios** e os impactos da gestão escolar agravados em virtude da pandemia do Covid-19 (RABELLO *et al.,* 2021, p. 11).	
"Nenhum gestor assinalou a resposta "não estava preparado". Por um lado, afirmar que "sim, estava preparado" para conduzir a escola em uma situação de pandemia pode revelar um perfil de gestor que está aberto aos diferentes **desafios** que a escola pode enfrentar, quer seja do ponto de vista das aprendizagens dos estudantes, do relacionamento com as famílias, quer seja do ponto de vista da gestão de pessoas, do clima da escola ou da gestão administrativa e financeira, dimensões já apontadas por Lück (2009), quando de seus estudos. Por outro lado, afirmar que "sim, estava preparado" ou "estava preparado em	

partes" pode sugerir que o gestor escolar reconhece que seu papel é um papel de liderança na escola e, por isso, sujeito às diferentes adversidades que podem surgir a qualquer momento (RABELLO *et al.,* 2021, p. 19).	11
Hoje nossos **desafios** aumentaram bastante, pois com o ensino híbrido, muitos pais têm demonstrado interesse em permanecer neste formato, o que creio ser muito arriscado para a qualidade real do aprendizado de todos os alunos (Gestora 6). Nas falas das gestoras 1, 2 e 3, é possível notar que os temos "situação econômica" e "crise financeira", quando relacionados ao termo "ameaças gerais", podem estar ligados à pandemia de uma forma geral. Na fala de Ribeiro e Andrade José (2020), os **desafios** financeiros foram de grande impacto, sobretudo com a inadimplência e cancelamento de matrículas, pois muitas famílias optaram por colocarem seus filhos em escolas de menor custo ou, então, em escolas públicas (RABELLO *et al.,* 2021, p. 19).	
Mais uma vez, nas falas de Ribeiro e Andrade José (2020), os **desafios** financeiros trouxeram bastante impacto para o cenário escolar. Não à toa, isso pode ser visto nas falas dos gestores tanto sobre as ameaças locais quanto gerais (RABELLO *et al.,* 2021, p. 20).	
Ao analisar as respostas dos gestores, pode-se notar uma congruência ao pensamento de Oliveira et al. (2020), que fala da necessidade da reinvenção em meio aos **desafios** propostos pelo isolamento social (RABELLO *et al.,* 2021, p. 20).	
É possível notar que inovação, diferencial e manutenção de valores foram os termos que os respondentes usaram para avaliarem a situação da escola enquanto gestão na conjuntura pandêmica e se aproximam dos estudos empreendidos por Silva, Silva e Gomes (2021), que tratam das dificuldades enfrentadas pela gestão escolar, de forma geral, e dos **desafios** futuros, por conta do retorno gradual às atividades presenciais. Estes autores acreditam que estão presentes **desafios** de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si (RABELLO *et al.,* 2021, p. 20).	
Por fim, os estudos de Silva, Silva e Gomes (2021), apontam que há uma dificuldade relacionada ao estresse emocional e laboral de equipes e ao estresse emocional de estudantes, diretamente relacionados à uma possível fragilidade nas relações. Isso exige, para eles, um empenho por parte da gestão escolar em estruturar e fortalecer a dimensão de Gestão de Pessoas no contexto da escola, o que foi exaustivamente mencionado pelos participantes deste estudo como um dos principais **desafios** a serem enfrentados neste período e, consequentemente, uma das grandes oportunidades de sucesso e de transformação na escola (RABELLO *et al.,* 2021, p. 21).	
Impactos e **desafios** se referem à gestão escolar como um todo, em suas dimensões e no contexto vivido da pandemia, pode-se dizer que os **desafios** vieram com mais intensidade, com uma situação nunca antes vivida por ninguém, que afetou todos os campos sociais (RABELLO *et al.,* 2021, p. 21).	
Este trabalho discute como os saberes didáticos se (re)configuram na dinâmica do cotidiano escolar. Enfoca o trabalho do orientador pedagógico em escolas públicas. Considerando os **desafios** provocados pela suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia e a consequente adoção do modelo de ensino remoto, busca explicitar que saberes docentes têm sido demandados por orientadores pedagógicos para melhor contemplar as necessidades dos professores, especialmente dos alfabetizadores, e, a partir daí, identificar como os saberes didáticos são contemplados (PIMENTA, 1999). O cenário da pandemia particularmente traz como **desafio** o uso das tecnologias de informação e comunicação (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 1).	3
O **desafio** consiste em se pensar pedagogicamente sobre o que se espera que seja ensinado e aprendido, respeitando o aluno e suas circunstâncias (SCHULMAN, 2014) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 1).	
Com os **desafios** do contexto pandêmico, observa-se a necessidade de (re)configuração dos saberes em termos de quais saberes foram mais demandados pelo trabalho docente. Ao analisar essa questão, Gutierrez (2021) considera que os **desafios** da educação nesse período podem ser agrupados em duas perspectivas: estruturais e emergentes. Reconhece que ambas as perspectivas se encontram em permanente tensão, ressignificam antigos problemas, complicam situações cotidianas ou sofisticam tarefas já estabelecidas entre professores e alunos. Essas tensões ocorrem exatamente entre o estrutural e o emergente. Daí a necessidade de identificar alguns problemas-tensões como: a mudança nos eixos espaço/tempo e o uso das tecnologias da comunicação na educação (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 3).	4
Em relação às competências didáticas em tempos de pandemia, Yánez (2021) enfatiza questões relacionadas à formação inicial e à continuada. Especialmente se considerados os **desafios** dos professores diante das novas tecnologias, observam-se fragilidades tanto nas formações quanto nas políticas educativas, embora se reconheça que a aposta formativa não pode ser reduzida ao domínio dessas tecnologias. Os **desafios** colocados à educação neste período de isolamento social,	

marcado por uma pedagogia centrada nas telas, em múltiplos cenários, com atores equipados de forma desigual, ratificam a importância das mesmas competências exigidas para uma docência de boa qualidade. A boa qualidade docente não se reduz ao manejo das tecnologias tampouco à capacidade de produção de materiais inovadores. É necessário ter sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos. Essa sensibilidade se expressa na capacidade de transformar cada momento da relação pedagógica em uma oportunidade de aprendizagens (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 3).	
A pandemia da covid-19 provocou mudanças significativas na sociedade, impactando diretamente o sistema público de saúde e posteriormente os demais setores, dentre os quais o da educação, trazendo para o ambiente da escola inúmeros **desafios** que precisavam ser superados para garantir ao estudante o direito constitucional à aprendizagem (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 2).	7
Nessa perspectiva, a impossibilidade de encontros presenciais em virtude do distanciamento físico, decorrente da pandemia de covid-19, trouxe grandes **desafios** para os gestores da aprendizagem dos estudantes nas escolas brasileiras, fazendo com que as equipes pedagógicas e o sistema organizacional de educação reunissem todos os esforços para buscar alternativas que garantissem a educação aos estudantes, sem colocar em risco a saúde da comunidade escolar (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 2).	
especificamente, o estudo objetiva refletir sobre o papel da Coordenação Pedagógica frente aos **desafios** do Ensino Remoto Emergencial, decorrente da pandemia ocasionada pela covid-19 e identificar as principais contribuições da Coordenação Pedagógica nesse processo (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 3).	
Entretanto, o processo do Ensino Remoto Emergencial trouxe inúmeros **desafios** para o ambiente da escola, tais como sobrecarga de trabalho para os gestores da aprendizagem, ocasionando no que Galvão e Saviani (2021) conceituaram de "uberização" do trabalho docente, isto é, a precarização do trabalho (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 5).	
O contexto da pandemia trouxe como consequência para o ambiente escolar diversos **desafios** e exigiu a reconstrução do planejamento pedagógico para garantir ao estudante o direito de aprendizagem, sem colocar em risco tanto a sua saúde como a da comunidade escolar. Por conseguinte, diante do imperativo do distanciamento físico, imposto pela pandemia de covid-19 (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 6).	
O imperativo do distanciamento físico ocasionou inúmeros **desafios** pedagógicos e administrativos no âmbito escolar, gerando a evasão, dificultando a construção das aprendizagens e a precarização do trabalho pedagógico. Por outro lado, essa forma de ensino favoreceu a ampliação do repertório de competências digitais dos gestores da aprendizagem (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	
Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial decorrente da pandemia de covid-19 provocou diversos **desafios** para a Coordenação Pedagógica, dentre eles, destaca-se o despreparo do professor para incorporar em suas aulas as TDIC e diante disso a coordenação, que tampouco estava preparada (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	
O imperativo do distanciamento físico provocado pela pandemia de covid-19 gerou no ambiente da escola inúmeros **desafios** pedagógicos, evidenciando a importância das TDIC na mediação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento do ensino sem infringir as recomendações sanitárias de não aglomeração de pessoas. Nesse contexto, vislumbrou-se o papel fundamental da Coordenação Pedagógica dentro da escola, a qual realizou um trabalho fundante de articulação em um diálogo permanente entre SEC-BA, NTE e Comunidade Escolar (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 10).	
considerando que estamos imersos numa sociedade digital e, como cidadãos dela, precisamos nos apropriar de forma crítica desses conhecimentos para promover uma educação emancipatória que responda aos anseios e construa estratégias para lidar com os **desafios** advindos dessa contemporaneidade (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 10).	

Ocorrências totais = 68

Categoria 1 - *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 2 - experiência/contribuições	
Unidade de Contexto	Frequência
A dimensão cultura e clima organizacional (ou dimensão cultura organizacional) ocupa-se da coletividade da educação, orientada a partir de **experiências**, valores, condições e demais fatores sociais e institucionais que possam influenciar a promoção da educação. A cultura e o clima organizacional de uma escola se formam a partir de sua história e de sua história com a comunidade/sociedade e com o sistema de ensino de qual faz parte (LÜCK, 2009) (RABELLO et al 2021, p. 2).	3
Baldin, Pedersettu e Silva (2020) enalteceram os problemas sociais e psicossociais trazidos pela ruptura do vínculo entre escola e alunos e suas famílias. Os autores enaltecem a escola como espaço de convivência, facilitador e promotor da interação e, consequentemente, da aprendizagem enquanto resultante de **experiências** concretas que neste espaço acontecem. Assim, a gestão enfrentou dificuldades para propostas que mantivessem o sentido de vínculos existentes entre escolas e alunos e família. Inicialmente, registraram muitos alunos com recusa à modalidade de aulas remotas (RABELLO et al 2021, p. 6).	
as discussões propostas e apresentadas por estes 22 trabalhos permitiram compreender que, muito embora todos se referissem à **experiências** vividas no contexto da pandemia da Covid-19 em escolas de Educação Básica, cada um deles apontava para questões particulares, quer seja do movimento de gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, quer seja das formas de lidar com um momento repleto de incertezas. No entanto, todos eles foram fundamentais para compreender os desafios e as possibilidades que este cenário pandêmico tem proporcionado no sentido de subsidiar as análises aqui realizadas e de fomentar novas reflexões, estudos e práticas que se originam, também, desta pesquisa (RABELLO et al 2021, p. 11).	
O cenário da pandemia particularmente traz como desafio o uso das tecnologias de informação e comunicação. Embora indiscutível a presença delas na vida cotidiana de alunos e professores, o uso pedagógico dessas ainda é controverso. Além disso, os atores escolares foram desafiados a rever estratégias e modos de planejar **experiências** de aprendizagem para torná-las mais significativas (GUTIERREZ, 2021; YÁNEZ, 2021) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 1).	4
A escola foi uma das instituições que, de forma mais contundente, foi convidada a refletir sobre sua função e especialmente sobre as formas de ensinar e aprender neste contexto que tem como pano de fundo as tecnologias. 1/5APara os docentes, esse momento resultou em **experiências** em torno da necessidade de reorganização das atividades escolares, adaptando-as à modalidade de ensino remoto (GUTIEREZ, 2021). Essas **experiências** compõem o processo de busca de alternativas para garantir aos alunos o vínculo com a escola e o acesso às atividades escolares. Fica assinalado o papel essencial dos professores (para o bem ou para o mal) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	
Essas tensões ocorrem exatamente entre o estrutural e o emergente. Daí a necessidade de identificar alguns problemas-tensões como: a mudança nos eixos espaço/tempo e o uso das tecnologias da comunicação na educação. Para os docentes, esse momento de pandemia resultou em **experiências** em torno da necessidade de reorganização das atividades escolares, adaptando-as à modalidade remota. Quando isso não era possível, buscaram alternativas de garantir aos alunos o acesso às atividades escolares. Fica assinalado o papel dos professores (para o bem ou para o mal) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 3).	
As coordenações também participaram das lives promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) que orientavam sobre o Ensino Remoto Emergencial. Além de participar das diversas reuniões realizadas pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 06 para Coordenação Pedagógica, momentos nos quais esses profissionais relatam as dificuldades e estratégias adotadas nesse formato de ensino. Assim, esses momentos de reflexão sobre a prática pedagógica com os pares colaboram para proporcionar o ensino remoto com mais qualidade a partir da troca de **experiências**. Em face do exposto, percebe-se que a Coordenação Pedagógica, assim como qualquer outro profissional, não tem condições de saber e conhecer sobre tudo; nesse sentido, ela precisa investir em sua formação continuada e buscar parcerias com as universidades e demais instituições de ensino, visando contribuir para a formação continuada dos professores em serviço. Portanto, as Coordenações Pedagógicas dos dois colégios analisados atuaram de forma significativa no processo de formação continuada in loco, assumindo a função articuladora a partir do diálogo permanente entre NTE/SEC-BA e sua comunidade e, sobretudo, promovendo momentos diversos de formação sobre as TDIC aplicadas ao Ensino Remoto Emergencial (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 10)	1

Para o presente artigo, realizou-se uma investigação sobre o panorama de pesquisas existentes sobre a Gestão Escolar em tempos de pandemia. Essa investigação teve por objetivo o mapeamento e a identificação das produções acadêmicas que, nos últimos anos, têm tratado sobre este tema. Como bem recomendam Marconi e Lakatos (2017), o primeiro requisito para produção científico-acadêmica de algo novo, visando aprimoramento do assunto e **contribuições** com a produção de conhecimentos, tem como subsídio análises realizadas em trabalhos e dados previamente publicados. Este requisito é conhecido como estado da arte ou estado do conhecimento, pois ocupa-se de referenciar o estado atual acerca de determinado tema em estudo (RABELLO et al., 2021, p. 3).	1
Nessa dinâmica, a multirreferencialidade dos saberes docentes se amplia e, em consequência, se complexifica. Essa multirreferencialidade e complexidade têm implicações diretas na atuação docente e nos modos como os saberes docentes circulam em diferentes contextos escolares. Um breve olhar sobre os saberes docentes traz como referência as **contribuições** de autores como Tardif (2014), Gauthier (2013), Pimenta (1999), Roldão (2017) e Schulman (2014) que ratificam essa complexidade. Em Tardif (2014), encontra-se que os saberes docentes são plurais e resultam de uma amálgama de conhecimentos mobilizados cotidianamente, que inclui conhecimentos advindos dos currículos, dos saberes pedagógicos, das disciplinas e da experiência do profissional (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	1
Este artigo é resultado de percepções críticas da coordenação pedagógica da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia e objetiva analisar as **contribuições** da Coordenação Pedagógica no processo de Ensino Remoto Emergencial, durante o período de distanciamento físico, sem atividades escolares presenciais, em virtude da pandemia de covid-19. Configura-se como um relato de experiência implicada de 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos, atuantes em 2 (dois) colégios públicos, no interior da Bahia, no período entre 2020 e 2022 (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 1).	2
Apesar dos entraves identificados no processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial, observou-se que uma parcela de estudantes acompanhou as aulas mediadas por meio das interfaces digitais, visto que os gestores da aprendizagem buscaram estratégias pedagógicas, fazendo uso das TDIC para viabilizar o processo, que, por conseguinte, puderam ampliar o repertório sobre o uso produtivo das variadas interfaces tecnológicas existentes. 4.3. Principais **contribuições** da Coordenação Pedagógica na formação continuada in loco dos professores A Coordenação Pedagógica realiza uma função primordial no âmbito de uma instituição de ensino. Esse profissional compreende a educação em uma visão macro, sendo responsável pela articulação entre a família dos estudantes, educadores e gestores escolares (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 9).	

Ocorrências totais de *experiências* = 7; Ocorrências totais de *contribuições* = 4

Categoria 1 - *Atuação da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 3 - dificuldades	
Unidade de Contexto	Frequência
Diante do cenário ocasionado pela pandemia da Covid-19, os participantes perceberam desafios e oportunidades. Os desafios estão relacionados às **dificuldades** de Gestão Financeira e Administrativa e as oportunidades em fortalecer a Gestão Pedagógica e de Pessoas, por meio da inclusão tecnológica e do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, permeada pela empatia entre escola e família (RABELLO et al., 2021, p. 1).	
Inicialmente, a pesquisa procedeu junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os seguintes descritores combinados: gestão escolar; gestor escolar; escola privada; pandemia; Covid-19; impactos; **dificuldades**. Contudo, considerando a contemporaneidade do tema, bem como o advento recente da crise sanitária, não foram encontradas dissertações e teses publicadas nos anos de 2020 e 2021. Frente às **dificuldades** iniciais, prosseguiu-se a busca sobre pesquisas que envolvessem a gestão escolar em tempos pandêmicos em artigos científicos, trabalhos publicados em congressos (anais), periódicos, revistas especializadas e obra organizada, considerando as bases de dados presentes no Portal de Periódicos da CAPES, por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) (RABELLO et al., 2021, p. 3).	

Foram considerados como critérios de inclusão: publicações em língua portuguesa; publicações dos anos de 2020 e 2021 (considerando o advento pandêmico); publicações cujos objetivos se assemelhassem aos objetivos do presente estudo; e publicações cujo título evidenciasse desafios, impactos e **dificuldades** da gestão escolar (RABELLO et al., 2021, p. 3).	9
Em primeira análise, constatou-se uma dificuldade em achados que contemplassem os mesmos objetivos e título de pesquisa deste estudo – ou seja, com o objetivo de investigar as **dificuldades** e impactos da gestão de escolas privadas em tempos pandêmicos. Entretanto, foram observadas publicações, cujas temáticas tratavam da gestão escolar e o advento da pandemia (RABELLO et al., 2021, p. 3).	
Ao analisar os trabalhos apresentados no Quadro 1, verificou-se que somente quatro deles enunciaram em seus títulos uma combinação de descritores que contemplam **dificuldades** e impactos da gestão de escolas em tempos pandêmicos. São eles: "A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana" (SILVA; SILVA; GOMES, 2021); "Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública" (SILVA; WEINMAN, 2020); "Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia" (PERES, 2020) e "Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota" (FIRMINO, 2020) (RABELLO et al., 2021, p. 5).	
Muito embora esses textos tratem do contexto da gestão escolar em tempos de pandemia, em nenhum deles foi anunciado o segmento privado, embora fora contemplado no contexto. Após a leitura aprofundada dos vinte e dois artigos, pode-se observar que os textos separados contemplam ou abarcam algumas **dificuldades** enfrentadas pela gestão escolar ou impactos providos nas escolas em tempos pandêmicos. Alguns deles encontram-se em uma obra organizada por Palú, Shutz e Mayer (2020), que se ocuparam de realizar uma coletânea inaugural com os primeiros estudos acerca de todos os desafios enfrentados pelo contexto educacional em tempos de pandemia (RABELLO et al., 2021, p. 5).	
Assim, a gestão enfrentou **dificuldades** para propostas que mantivessem o sentido de vínculos existentes entre escolas e alunos e família. Inicialmente, registraram muitos alunos com recusa à modalidade de aulas remotas. A partir daí, realizaram uma breve pesquisa junto aos alunos e suas famílias para a tentativa de realização de projetos para aulas não presenciais que fossem capazes de minimizar os impactos sociais e psicossociais resultante do advento pandêmico (RABELLO et al., 2021, p. 6).	
Entretanto, foram poucas as escolas, representadas por meio de seus gestores, que se prontificaram, de modo imediato, ao enquadramento tecnológico-digital. Muitos gestores escolares não acreditavam na extensão temporal da pandemia e não se organizaram prontamente para o advento. Os autores alegam, em pesquisa, que a gestão escolar que se organizou de forma mais rápida e não adiou as ações estratégicas ciberculturais necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade sofreram menos impactos e **dificuldades**, se comparadas às escolas em que a gestão escolar demorou para propor e executar tais ações. Os impactos e **dificuldades** foram em todas as dimensões, tendo esta gestão escolar 'atrasada' enfrentamento de problemas com: desenvolvimento dos estudantes; replanejamento do calendário escolar; adequação às inovações tecnológicas para propostas pedagógicas; dificuldade de adaptação ao home office; fragilidade das relações entre as partes envolvidas (escola-docência; docência-alunos/pais; escola-alunos/pais); evasão escolar e inadimplência, comprometendo resultados financeiros-administrativos; e aproveitamento e rendimento dos estudantes, comprometendo resultados acadêmicos (RABELLO et al., 2021, p. 6).	
JFirmino (2020) elencou, brevemente, os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. Destacou a questão da instabilidade emocional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – alunos e familiares –, vindo esta ser considerada como uma prioridade para a docência, transpondo o processo pedagógico para segundo plano. Assim, é grande a demanda pela lida do professor com ansiedades, **dificuldades**, omissões ou descompromissos dos alunos (e familiares), exigindo-lhe um preparo que foge de sua competência (ou seja, foge da sua formação pedagógica inicial). Para a autora, este processo de orientação pedagógica exigido da docência em tempos de pandemia vem ocupando parte do tempo que os professores deveriam dedicar para o processo de RABELLO, Luis Gustavo; SOUZA, Mariana Aranha; BECATI, Igor da Silva, GOMES, Celso Augusto dos Santos (RABELLO et al., 2021, p. 6).	
Franco e Franco (2020) trouxeram as **dificuldades** em relação à condução da educação especial no período pandêmico, destacando o desafio do processo inclusivo em tempos de isolamento social. Para os autores, a pandemia veio escancarar uma situação de exclusão que, mesmo com a evolução da legislação,	

permeia na sociedade, inclusive no âmbito da educação. O que para os gestores já era uma questão desafiadora, com o distanciamento social veio potencializar um problema que mais se agravará com o retorno às aulas (RABELLO et al., 2021, p. 7).	9
Giordano (2021) destacou os desafios do trabalho dos gestores no contexto pandêmico, inclusive em relação à manutenção dos números de matrículas, execução das atividades pedagógicas propostas e prevenção da evasão escolar. Alegou que a inadimplência, a evasão de matrículas para a rede pública e a evasão de matrículas da Educação Infantil vêm sendo **dificuldades** administrativas representativas para a gestão escolar privada. Para o estudioso, nesse contexto, as escolas privadas passaram a competir não somente contra outras escolas privadas, mas a enfrentarem as escolas públicas enquanto concorrência para o período pandêmico, considerando o grande número de transferências de alunos registrado em 2020, da educação do âmbito privado para o público (RABELLO et al., 2021, p. 7).	
Peres (2020) identificou os novos desafios da gestão escolar e das salas de aula em tempos pandêmicos, inclusive **dificuldades** relacionadas à exaustão dos professores que estão com trabalho redobrado nesse período. O fato é que a gestão não pode se esquivar da preocupação em relação às melhorias dos índices educacionais e, para isso, precisa contar com a sua docência enquanto parceria – que se ocupa da transposição das aulas presenciais para virtuais (nem sempre preparada para o impacto) (RABELLO et al., 2021, p. 8).	
Pralon (2020) destaca o clima organizacional como uma das **dificuldades** que mais impactou a gestão escolar no período pandêmico. Explica que as **dificuldades** provêm das limitações impostas pelas condições de trabalho da docência e pelas **dificuldades** de implantar as novas metodologias – o que vem comprometer resultados e avaliações administrativas acerca da qualidade da educação. Tais **dificuldades** demandam ações corretivas da gestão, impondo um novo sistema de trabalho e qualidade frente à uma situação que, em muitos casos, é precária (RABELLO et al., 2021, p. 8).	
Assim, para o autor, tais **dificuldades** agregam às incertezas e inseguranças do processo pedagógico e agravam o desenvolvimento econômico-financeiro da escola, requerendo ações emergenciais da gestão, para promover reestruturações que promovam melhoria da qualidade da educação, mediante melhoria das metodologias de ensino e inovação, além de permissão à autonomia da docência – tudo isto resultando em uma melhoria no clima organizacional da instituição, que passa a se configurar e funcionar como virtual/digital (RABELLO et al., 2021, p. 8).	
JSilva, Petry e Uggioni (2020) promoveram um estudo acerca dos desafios da educação em tempos de pandemia e identificaram acesso e conhecimento da tecnologia enquanto a dificuldade da conexão de professores para o trabalho enquanto impacto na educação, denominando-os professores desconectados. Além disso, os mesmos autores enalteceram a questão da diferença da escola pública com a privada, associando maiores **dificuldades** para a educação pública e para seus gestores, alegando escassez de recursos para investimentos em tecnologia necessária para a continuidade da educação, ou seja, identificam a dificuldade pedagógica do processo (RABELLO et al., 2021, p. 8).	
Este desafio foi provido da recusa e da dificuldade que a docência apresentou para adequação e aderência às novas formas tecnológicas de ensinar. A gestão escolar foi desafiada a comprovar para a docência os benefícios do processo pedagógico realizado por meio de mídias digitais e, por isso, precisou capacitar rapidamente seu quadro de pessoal; entretanto, mesmo assim, ainda encontrou recusa e **dificuldades** por parte da docência frente à adesão (RABELLO et al., 2021, p. 8).	
Borges, Figueiredo e Avelino (2021), […] destacaram que muitos gestores tiveram que aprender a trabalhar frente às novas plataformas e, da mesma forma, enfrentaram tais **dificuldades** com a rejeição da docência para com a adequação para esta nova forma de trabalho. Asseguram que esta dificuldade comprometeu a dimensão resultados, impactando no rendimento dos alunos, haja vista ter afetado o desenvolvimento pelo processo de ensino e aprendizagem em defasagem e atrasado pela tardia adequação e remodelação do processo pedagógico (RABELLO et al., 2021, p. 9).	
Entretanto, a gestão encontrou **dificuldades** quando os professores passaram a integrar grupos de comunicação de pais (como por exemplo, o grupo de WhatsApp de pais de determinada sala). A docência reclamou de precisar trabalhar fora do período, não sendo respeitada a privacidade dos professores por parte dos pais, principalmente das crianças de Ensino Fundamental (RABELLO et al., 2021, p. 10).	

Gabriel et al. (2021), realizaram um comparativo entre o ensino público e o privado no pós-pandemia, alegando que a gestão das escolas públicas sofreu mais impactos e enfrentou mais **dificuldades** do que a gestão das privadas. Assegura que o contratempo sanitário simbolizou uma ocasião propensa à uma série de desconstruções que foram realizadas anteriormente; principalmente de desconstrução de relações e de conhecimento (RABELLO et al., 2021, p. 10).	10
O não cumprimento da democracia digital promoveu repercussões em muitas dimensões da gestão, principalmente pedagógica e de resultados. Ainda, [...] destacaram as **dificuldades** da docência (mais antiga) em relação às habilidades necessárias junto aos recursos tecnológicos, materializando um grande desafio para a propagação dos conteúdos didáticos com uso dos recursos das mídias digitais. Esta colocação, segundo Reis e Leal (2021), vem impactar nas atividades da gestão escolar, sendo necessário um trabalho paralelo para com as dimensões administrativa, de cultura e clima escolar e de pessoas. Silva, Silva e Gomes (2021) elencaram as **dificuldades** enfrentadas pela gestão escolar de forma geral (RABELLO et al., 2021, p. 10).	
a gestão enfrentará **dificuldades** relacionadas às dimensões já elencadas, sendo as principais: desenvolvimento pleno dos estudantes (aprendizagem); retomada de conteúdos e práticas (currículo); estresse emocional/laboral de equipes; estresse emocional de estudantes; fragilidade nas relações; (re)planejamento e (re)organização escolar; evasão, inadimplência e concorrência (saúde financeira da escola); queda nos resultados de modo geral e; dificuldade de retomada na busca por resultados (RABELLO et al., 2021, p. 11).	
Em contraponto ao trabalho de Kirchner (2020), a gestão de pessoas durante a pandemia, no contexto da educação, gerou muitas **dificuldades**. Para este autor, houve a necessidade de criação de grupos de trabalhos coletivos, envolvendo professores, funcionários, membros da comunidade e famílias, as quais, nem sempre conseguiram se comprometer com a manutenção das atividades de ensino propostas, sobretudo em relação à busca dos materiais pedagógicos disponibilizados pela escola. Esta situação não foi observada nas narrativas dos gestores participantes desta pesquisa (RABELLO et al., 2021, p. 17).	
É possível notar que inovação, diferencial e manutenção de valores foram os termos que os respondentes usaram para avaliarem a situação da escola enquanto gestão na conjuntura pandêmica e se aproximam dos estudos empreendidos por Silva, Silva e Gomes (2021), que tratam das **dificuldades** enfrentadas pela gestão escolar, de forma geral, e dos desafios futuros, por conta do retorno gradual às atividades presenciais. Estes autores acreditam que estão presentes desafios de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si. Inicialmente, para estes autores, parecem prevalecer **dificuldades** relacionadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, ou seja, aquelas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem na escola (RABELLO et al., 2021, p. 21).	
Estes autores acreditam que estão presentes desafios de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si. Inicialmente, para estes autores, parecem prevalecer **dificuldades** relacionadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, ou seja, aquelas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Da mesma forma, as **dificuldades** podem se referir à reorganização curricular, no sentido de reestruturação de conteúdos e práticas (RABELLO et al., 2021, p. 21).	4
Diante do cenário ocasionado pela pandemia do Covid-19, os participantes relataram que perceberam desafios e oportunidades. Os desafios estão relacionados às **dificuldades** de Gestão Financeira e Administrativa e as oportunidades em fortalecer a Gestão Pedagógica e de Pessoas, por meio da inclusão tecnológica e do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, permeada pela empatia entre escola e família (RABELLO et al., 2021, p. 22).	
Estes resultados são consoantes à revisão de literatura realizada, por mostrar que houve **dificuldades** nos mais diversos âmbitos das dimensões, podendo constatar, por meio de profissionais da área a realidade teórica discutida e estudada. Por fim, este estudo demonstra a necessidade de se realizar pesquisas desta natureza com um maior número de escolas e com escolas públicas, a fim de investigar o contexto da gestão escolar de forma mais abrangente em diferentes contextos, tempos e espaços de atuação (RABELLO et al., 2021, p. 23).	
Fica assinalado o papel essencial dos professores (para o bem ou para o mal). Eles, neste momento, portanto, merecem destaque por terem sido um dos primeiros profissionais a buscarem respostas para as **dificuldades** impostas pela pandemia à escola (NÓVOA, 2020). Essa busca impacta diretamente o trabalho do orientador pedagógico enquanto profissional responsável pela articulação entre os objetivos institucionais, a proposta pedagógica e as necessidades do ensinar e do aprender, respeitando sujeitos e contextos (PLACCO e SOUZA, 2008) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	

A organização dos dados se orientou sob as seguintes categorias: tempo de exercício no magistério, tempo de exercício na função de orientador pedagógico, **dificuldades** encontradas para orientar os professores durante a pandemia e saberes demandados na atuação do orientador pedagógico no período pandêmico (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	7
Dificuldades encontradas para orientar os professores durante a pandemia: consideradas em ordem decrescente, foram citadas: uso da tecnologia; falta de conhecimento metodológico quanto à aplicação das tecnologias no contexto escolar; conhecimento e aplicação das competências socioemocionais, com ênfase na empatia; falta de planejamento e altas cargas burocráticas por parte das secretarias de educação e baixa participação da família (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 4).	
Quanto às **dificuldades** indicadas, a maior delas diz respeito ao uso das tecnologias e a sua aplicação no contexto escolar. O uso das tecnologias pode ser entendido certamente em duas perspectivas em termos de saberes. Uma diz respeito às tecnologias como campo disciplinar, e a outra, faz referência ao uso das tecnologias como recurso didático (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 4).	
Os orientadores pedagógicos acrescentam como **dificuldades**: aplicação das competências socioemocionais, falta de planejamento e excesso de atividades burocráticas e baixa participação das famílias. Essas últimas **dificuldades** vêm sendo assinaladas já há algum tempo, conforme indicado por Placco e Souza (2008). Sobre os saberes considerados necessários, foram priorizados os tecnológicos e os socioemocionais (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 4).	
Além de participar das diversas reuniões realizadas pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 06 para Coordenação Pedagógica, momentos nos quais esses profissionais relatam as **dificuldades** e estratégias adotadas nesse formato de ensino. Assim, esses momentos de reflexão sobre a prática pedagógica com os pares colaboram para proporcionar o ensino remoto com mais qualidade a partir da troca de experiências. Em face do exposto, percebe-se que a Coordenação Pedagógica, assim como qualquer outro profissional, não tem condições de saber e conhecer sobre tudo; nesse sentido, ela precisa investir em sua formação continuada e buscar parcerias com as universidades e demais instituições de ensino, visando contribuir para a formação continuada dos professores em serviço (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 10).	

Total de ocorrências = 42

Categoria 2 - *Ações da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 1 - atividades/enfrentamento	
Unidade de Contexto	Frequência
Os desafios da gestão escolar no contexto da pandemia do Covid-19 e seus impactos no cotidiano das **atividades** de gestão foram investigados. Participaram da pesquisa seis Gestores Escolares de Instituições de Ensino Privadas de Educação Básica do município de Varginha-MG. Os participantes responderam a um questionário online com o objetivo de identificar o perfil sociodemográfico dos gestores, as concepções de gestão escolar e a atuação em tempos de pandemia (RABELLO et al., 2021, p. 1)	6
principalmente, uma grande preocupação para a gestão escolar, que se vê pressionada à tomadas de decisões, contudo, sem recursos, sem materiais e sem políticas públicas (em funcionamento, pelo momento) que garantam o êxito de suas funções e de suas **atividades** em todas as dimensões em que atua. Baldin, Pedersettu e Silva (2020) enalteceram os problemas sociais e psicossociais trazidos pela ruptura do vínculo entre escola e alunos e suas famílias (RABELLO et al., 2021, p. 6).	
Giordano (2021) destacou os desafios do trabalho dos gestores no contexto pandêmico, inclusive em relação à manutenção dos números de matrículas, execução das **atividades** pedagógicas propostas e prevenção da evasão escolar. Alegou que a inadimplência, a evasão de matrículas para a rede pública e a evasão de matrículas da Educação Infantil vêm sendo dificuldades administrativas representativas para a gestão escolar privada (RABELLO et al., 2021, p. 7).	
as dificuldades da docência (mais antiga) em relação às habilidades necessárias junto aos recursos tecnológicos, materializando um grande desafio para a propagação dos conteúdos didáticos com uso dos recursos das mídias digitais. Esta colocação, segundo Reis e Leal (2021), vem impactar nas **atividades** da	

gestão escolar, sendo necessário um trabalho paralelo para com as dimensões administrativa, de cultura e clima escolar e de pessoas. Silva, Silva e Gomes (2021) elencaram as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar de forma geral (RABELLO et al., 2021, p. 10).	
Em contraponto ao trabalho de Kirchner (2020), a gestão de pessoas durante a pandemia, no contexto da educação, gerou muitas dificuldades. Para este autor, houve a necessidade de criação de grupos de trabalhos coletivos, envolvendo professores, funcionários, membros da comunidade e famílias, as quais, nem sempre conseguiram se comprometer com a manutenção das **atividades** de ensino propostas, sobretudo em relação à busca dos materiais pedagógicos disponibilizados pela escola. Esta situação não foi observada nas narrativas dos gestores participantes desta pesquisa (RABELLO et al., 2021, p. 17).	
É possível notar que inovação, diferencial e manutenção de valores foram os termos que os respondentes usaram para avaliarem a situação da escola enquanto gestão na conjuntura pandêmica e se aproximam dos estudos empreendidos por Silva, Silva e Gomes (2021), que tratam das dificuldades enfrentadas pela gestão escolar, de forma geral, e dos desafios futuros, por conta do retorno gradual às **atividades** presenciais. Estes autores acreditam que estão presentes desafios de diferentes ordens, relacionadas diretamente à complexidade de atribuições e de dimensões da gestão escolar em si (RABELLO et al., 2021, p. 21).	
5APara os docentes, esse momento resultou em experiências em torno da necessidade de reorganização das **atividades** escolares, adaptando-as à modalidade de ensino remoto (GUTIEREZ, 2021). Essas experiências compõem o processo de busca de alternativas para garantir aos alunos o vínculo com a escola e o acesso às **atividades** escolares. Fica assinalado o papel essencial dos professores (para o bem ou para o mal) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	
Para os docentes, esse momento de pandemia resultou em experiências em torno da necessidade de reorganização das **atividades** escolares, adaptando-as à modalidade remota. Quando isso não era possível, buscaram alternativas de garantir aos alunos o acesso às **atividades** escolares. Fica assinalado o papel dos professores (para o bem ou para o mal) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 3).	5
Os orientadores pedagógicos acrescentam como dificuldades: aplicação das competências socioemocionais, falta de planejamento e excesso de **atividades** burocráticas e baixa participação das famílias. Essas últimas dificuldades vêm sendo assinaladas já há algum tempo, conforme indicado por Placco e Souza (2008) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 4).	
Este artigo é resultado de percepções críticas da coordenação pedagógica da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia e objetiva analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica no processo de Ensino Remoto Emergencial, durante o período de distanciamento físico, sem **atividades** escolares presenciais, em virtude da pandemia de covid-19. Configura-se como um relato de experiência implicada de 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos, atuantes em 2 (dois) colégios públicos, no interior da Bahia, no período entre 2020 e 2022 (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 1).	
De acordo com Santo, Lima e Oliveira (2021, p. 115), a cruel pedagogia do vírus "arremessou professores e instituições de ensino de todo o mundo para os espaços virtuais de aprendizagem, demandando-lhes o desenvolvimento ou aprimoramento de competências digitais visando à continuidade das **atividades** educativas [...]". Nesse sentido, o ensino remoto emergencial foi a estratégia pedagógica adotada pelas escolas brasileiras para garantir o direito de aprender dos estudantes, sem infringir as recomendações sanitárias (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 4).	
O início da forma de ensino 100% remota se fez necessário, pois a taxa de ocupação dos leitos hospitalares para covid-19 estava em alta. O plano foi muito criticado pelos órgãos sindicais representativos da categoria, pois, para eles, não haveria possibilidade de retorno presencial das **atividades** no ano de 2021, mas prevaleceu a imposição da SEC-BA e, no último trimestre daquele ano, o número de ocupação de leito hospitalar diminuiu, viabilizando o retorno presencial. A migração compulsória do presencial para o formato remoto exigiu um estudo aprofundado da realidade da educação brasileira, o que não foi feito, necessitando de uma política de assistência estudantil consistente, com vistas ao fornecimento de uma estrutura adequada para acompanhamento das **atividades** pedagógicas, através da disponibilização de computador, tablets, serviço de internet, garantia de um espaço adequado para esses estudantes, pois nem todos os estudantes têm casa ou espaço adequado dentro de casa (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	
O plano foi muito criticado pelos órgãos sindicais representativos da categoria, pois, para eles, não haveria possibilidade de retorno presencial das **atividades** no ano de 2021, mas prevaleceu a imposição da SEC-BA e, no último trimestre daquele ano, o número de ocupação de leito hospitalar diminuiu, viabilizando o retorno presencial (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	9

Destaca-se que o governo estadual, através da SEC-BA, implementou um programa de assistência estudantil chamado Bolsa Presença, com objetivo de estimular a permanência do educando no processo de aprendizagem escolar dos estudantes da Rede Pública Estadual da Capital e municípios do interior da Bahia, através da concessão de benefício às famílias cadastradas no CadÚnico e em condições de vulnerabilidade socioeconômica" (BAHIA, 2021). O valor foi de R$ 150,00/família - o que ajudou bastante; contudo, não foi suficiente para assegurar a participação nas aulas remotas e acompanhamento das **atividades** escolares (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	
Ademais, houve precarização do trabalho dos professores, coordenadores e diretores, como gestores da aprendizagem, pois ficaram à mercê dos grupos de redes sociais, sem horários definidos para realizar as **atividades**, sendo que a carga horária de atendimento à comunidade escolar se ampliou de forma demasiada, gerando elevado nível de estresse. Para além disso, tais profissionais tiveram que trabalhar com seus equipamentos pessoais, com a sua internet doméstica, o que não deu conta de atender à demanda do ensino remoto, necessitando adquirir equipamentos com recursos próprios para esse fim (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 8).	
Saviani e Galvão (2021) nomearam tal processo de uberização do trabalho pedagógico, isto é, os gestores da aprendizagem foram convocados a fazer o ensino de forma remota sem uma contrapartida do Estado para isso, como ajuda de custo para equipamentos informáticos, acessórios de gravação de áudio e vídeo, interfaces digitais adequadas para viabilizar a realização das **atividades** de forma não presencial. Houve um processo de precarização escancarada do trabalho dos gestores da aprendizagem, inclusive a falácia de que esses profissionais não trabalharam na pandemia, o que representa uma grande falta de respeito para com a categoria. Essa falácia foi legitimada, inclusive, pelo poder público, o qual aprovou leis que subtraem esse tempo de serviço do servidor, impedindo de ser contabilizado para fins de progressão na carreira (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 8).	
Esse profissional, além de fazer essa articulação, foi determinante no processo de análise, orientação do planejamento, reflexão e avaliação sobre o trabalho pedagógico, além de promover a formação continuada dos professores em serviço nos momentos de planejamento individual e coletivo. Nesse processo, identificaram-se alguns entraves na gestão da aprendizagem dos estudantes nesse período, destacando o demasiado índice de evasão escolar, bem como os prejuízos na aprendizagem dos estudantes, consequência da falta de estrutura adequada para o acompanhamento das **atividades**. Ademais, revelou também uma precarização no trabalho dos gestores da aprendizagem, gerando sobrecarga de trabalho e adoecimento dos profissionais. Por outro lado, porém, o Ensino Remoto Emergencial favoreceu o desenvolvimento de competências digitais para os gestores da aprendizagem, profissionais ciberconectados e pertencentes à cibercultura (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 10).	
Compreendemos condições de trabalho docente como conjunto de recursos que permite a efetivação da atividade do professor, ou seja, instalações físicas, recursos materiais, insumos, equipamentos, meios e todo apoio disponível para o desenvolvimento das **atividades** propostas, além das relações voltadas ao processo de trabalho e às condições de emprego, quais sejam, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010) (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 1).	3
Adaptações eram feitas conforme as necessidades apareciam; com isso observa-se o volume crescente de **atividades**, sobrecarga de trabalho, estresse, assim como uma tentativa reiterada de automotivação por parte de muitos profissionais, a fim de garantir o atendimento educacional aos estudantes. Para eles, "Aumentou a carga de trabalho com relação à pandemia; aumentou muito [...] a carga de trabalho aumentou muito (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 2).	
No ensino remoto, as **atividades** que eram presenciais foram substituídas por um trabalho mais solitário realizado no ambiente doméstico, dentro de uma nova rotina, porém muitos docentes não estavam preparados para migrar para esse novo ambiente. Diante de tantas mudanças, a formação de profissionais da área de educação, que já possui uma fundamentação potente, deve focar nessa nova realidade, a fim de oferecer subsídios para que os educadores possam desenvolver seu trabalho (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 2).	
O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das **atividades** presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de	

reorganização escolar [...]A pesquisa procurou conhecer quais **atividades** estão sendo desenvolvidas pelos docentes e em que condições, durante o período de isolamento social (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 5).	10
As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das **atividades** remotas. Entretanto, observa-se uma diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa a que estão vinculados. A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que NÃO recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%) (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 9).	
Entre os(as) professores(as) que relataram ter participado ou estar participando de **atividades** de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas **atividades** são oferecidas pelas Secretarias de Educação (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 10).	
Entre os(as) professores(as) que relataram ter participado ou estar participando de **atividades** de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas **atividades** são oferecidas pelas Secretarias de Educação. A segunda situação mais usual é aquela na qual o docente afirma ter acesso a tutorial on-line com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 10).	
Embora exista distanciamento social em função da Covid-19, a grande parte (84%) dos(as) professores(as) continua a desenvolver **atividades** de trabalho de forma remota. A suspensão das **atividades** escolares atingiu com maior intensidade os(as) professores(as) das Redes de Ensino Municipais. Isso comparado aos das Redes de Ensino Estaduais (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 10).	
Embora 15,8% dos(as) professores(as) respondentes da pesquisa não estivessem realizando **atividades** escolares não presenciais, eles foram avaliados quanto ao preparo para a realização dessa forma de ensino e à disponibilidade de recursos tecnológicos para tal (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 10).	
A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas **atividades** de trabalho remotamente. Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das **atividades** (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 11).	
computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas **atividades** de trabalho remotamente (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 11).	
Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das **atividades** (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 11).	
Na visão dos profissionais, 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das **atividades**, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. A situação é melhor no Ensino Médio, com o menor percentual de respondentes (32,5%), avaliou que os estudantes NÃO tinham acesso aos recursos para acompanhar as aulas remotas (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 12).	
A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e **atividades** aumenta à medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica. Porém, mesmo no Ensino Médio, 1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as) (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 12).	
Outro dado importante é o apoio dado em casa às crianças e aos jovens para o acompanhamento das **atividades** de ensino. Cerca de 35% dos profissionais de todas as etapas/subetapas da Educação Básica acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das **atividades** remotas. Essa constatação está presente mesmo entre as famílias de estudantes da Educação Infantil, que podem vir a possuir maior necessidade de apoio da família (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 13).	

Dos participantes da pesquisa, 86% passaram a realizar **atividades** de ensino remotas em função do rearranjo de trabalho provocado pela pandemia da Covid-19. Contudo, foram situações novas e inesperadas que não contaram com um planejamento prévio e uma preparação específica (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 14).	16
Entretanto, o desenvolvimento das **atividades** não presenciais contempla diversas outras ações, como é o caso da elaboração e correção de **atividades** e a participação em reuniões. 9 a cada 10 professores(as) elaboravam **atividades** para serem enviadas aos estudantes, no período de interrupção das aulas presenciais (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 15).	
Diante das diferentes tarefas realizadas para o ensino remoto, como os(a) professores(as) avaliam as mudanças na sua rotina de trabalho usual com as **atividades** desenvolvidas nas aulas presenciais? A percepção da maioria dos(as) professores(as) é de que houve um aumento nas horas de trabalho (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 16).	
A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de **atividades** não presenciais é o dobro do que aqueles das Redes Estaduais de Ensino (7%). Mais uma vez, observa-se diferença significativa entre a dependência administrativa a qual a escola está vinculada (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 16).	
Os tipos de suporte oferecidos aos docentes para a realização das **atividades** não presenciais variam de acordo com a rede de ensino. 3 a cada 4 professores(as) das Redes Estaduais de Ensino possuíam plataformas ou aplicativos pedagógicos para a oferta das aulas remotas (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 17).	
Dentre os respondentes, 3 a 4 professores(as) tiveram acesso a esse serviço de apoio à realização das **atividades** não presenciais. Somente 16,0% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas **atividades** propostas (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 17).	
Somente 16,0% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas **atividades** propostas. Isso é, o envolvimento dos discentes manteve-se o mesmo ou, até mesmo, aumentou (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 18).	11
O cenário imposto pela pandemia de Covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%). Em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas **atividades** propostas (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 18).	
Na visão geral dos profissionais, 1 a cada 4 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das **atividades**, o que constitui um entrave para o ensino remoto (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 18).	
A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e **atividades** é menor nas duas primeiras etapas/subetapas da Educação Básica. Embora a situação seja melhor no Ensino Médio, ainda assim, 11,3% dos estudantes não possuem autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as) (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 18).	
Em todas as etapas/subetapas da Educação Básica, praticamente a metade dos(as) professores(as) concordou totalmente com o fato de que a realização de aulas a distância justifica o recebimento do salário mensal. Essa parcela é bem superior à avaliação feita pelos profissionais que não excerciam **atividades** de ensino remoto (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 20).	
O que a pesquisa nos mostra é que as redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas a suspensão das **atividades** letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes. Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas **atividades**, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas **atividades** (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 21).	
A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às **atividades** presenciais. Os resultados desta pesquisa deverão ainda ensejar novos estudos e análises no âmbito acadêmico que poderão contribuir para o conhecimento desta situação	

nova. Para o momento, consideramos que as informações fornecidas pela pesquisa são relevantes para se considerar no momento do retorno às **atividades** presenciais (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 22).	
Para o momento, consideramos que as informações fornecidas pela pesquisa são relevantes para se considerar no momento do retorno às **atividades** presenciais. Dada a destacada desigualdade econômica e social do país e os problemas de infraestrutura das escolas, faz-se necessário o exame rigoroso de cada caso com o fim de evitar generalizações que podem incorrer em graves injustiças (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 22).	
O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Vicente do Sul (SVS), assim como outras instituições escolares, precisou adaptar a organização do ensino presencial para **atividades** remotas devido à pandemia da Covid-19 (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 2).	
A partir do dia 16 de março de 2020, esse fazer pedagógico no IFFar passou a repensar a metodologia para as **atividades** letivas. Essa proposta foi motivada pelas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no tocante ao isolamento social, visando a combater a pandemia e a preservar vidas, desse modo, evitando aglomerações de pessoas e intensificando hábitos saudáveis de higiene (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	3
Com base nessa proposta de organização, percebeu-se uma ressignificação das **atividades** letivas remotas pelos estudantes e pelos docentes, evidenciando-se, por meio do acompanhamento pedagógico e de dados institucionais, a existência de estudantes mais motivados para o desenvolvimento das aulas remotas. Além disso, foi possível verificar, ao término do ano letivo de 2020, através dos percentuais de aprovados, reprovados, transferidos e evadidos, que as estratégias construídas para o ensino remoto promoveram a permanência e o êxito dos estudantes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	
Com base nas orientações e procedimentos elencados pela OMS para enfrentar a pandemia, o IFFar passou a discutir institucionalmente, em conjunto com os seus onze campi, as providências a serem tomadas de forma a não prejudicar o andamento do ano letivo. Em âmbito interno, a Portaria nº 313, de 16 de março de 2020/IFFar, suspende as **atividades** presenciais por 3 semanas, ou seja, de 17 de Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 23, e12739, 2022, p. 4 de 18 (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	
Já em seu art. 5.º, a mesma Portaria autoriza a realização de **atividades** remotas durante o período de suspensão das aulas (IFFAR, 2020a). A Portaria nº 314, de 16 de março de 2020, institui o Comitê Institucional de Emergência (CIE)/IFFar, o qual tem a responsabilidade de fazer a gestão das ações de enfrentamento à COVID-19 na instituição enquanto durar a pandemia (IFFAR, 2020b). A Portaria nº 347, de 20 de março de 2020, em seu artigo 1º, estabelece a suspensão das **atividades** presenciais no IFFar por prazo indeterminado e, em seu artigo 2º, aponta que o CIE/IFFar deverá realizar monitoramento permanente do quadro da pandemia e, além disso, emitir boletins semanais (IFFAR, 2020c). Em âmbito nacional, as portarias MEC nº 343 e nº 345/2020, publicadas no Diário Oficial da União (DOU), de março de 2020, emitidas pelo Governo Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a), amparam a suspensão das **atividades** presenciais (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	
A Portaria nº 376, de abril de 2020, substitui as portarias anteriores e dispõe sobre as aulas, especificamente, para os cursos Técnicos de Educação Profissional de nível médio. No seu artigo 1.º, trata das instituições integrantes do sistema federal de ensino, autorizando, em caráter excepcional, os cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por **atividades** não presenciais por até sessenta dias, prorrogáveis, a depender da orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estadual, municipal e distrital, na forma desta Portaria (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020c). [...]A Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, revoga as Portarias 343 e 345 de 2020 e, em seu artigo 1º, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por **atividades** letivas remotas que utilizem recursos educacionais digitais até 31 de dezembro de 2020 nas Instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, norteando os Cursos Superiores [...]autorizando, em caráter excepcional, os cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por **atividades** não presenciais por até sessenta dias, prorrogáveis, a depender da orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estadual, municipal e distrital, na forma desta Portaria (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020c) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	
A Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, revoga as Portarias 343 e 345 de 2020 e, em seu artigo 1º, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por **atividades** letivas remotas que utilizem recursos educacionais digitais até 31 de dezembro de 2020 nas Instituições de Educação	11

Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, norteando os Cursos Superiores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020d) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	
Como resposta à suspensão das aulas presenciais, imediatamente, deu-se início às aulas remotas, por meio de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. No primeiro período de **atividades**, de 16 de março a 14 de maio, a instituição se deparou com grandes dificuldades, justamente, por se tratar de uma nova metodologia de ensino, desconhecida por todos os educadores. Além disso, a partir de reuniões online periódicas, envolvendo os docentes, estudantes e equipe de ensino, percebeu-se grande dificuldade e certa resistência por parte dos estudantes em aceitar esse novo formato de aulas, sobretudo, em termos de adaptação e organização para a realização das **atividades** letivas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	
Rinício às aulas remotas, por meio de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. No primeiro período de **atividades**, de 16 de março a 14 de maio, a instituição se deparou com grandes dificuldades, justamente, por se tratar de uma nova metodologia de ensino, desconhecida por todos os educadores. Além disso, a partir de reuniões online periódicas, envolvendo os docentes, estudantes e equipe de ensino, percebeu-se grande dificuldade e certa resistência por parte dos estudantes em aceitar esse novo formato de aulas, sobretudo, em termos de adaptação e organização para a realização das atividades letivas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	
A partir disso, a equipe pedagógica do Campus São Vicente do Sul certificou-se da necessidade de aprimorar a comunicação com os docentes, estudantes, familiares e outros Campi do IFFar, com o objetivo de identificar um cenário mais concreto em relação à participação dos estudantes nas **atividades** letivas, ao levantar e compreender as suas principais dificuldades (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 5).	16
Em relação às famílias, são realizados contatos telefônicos ou reunião presencial na escola quando verificada a necessidade, mantendo orientação permanente aos pais e/ou responsáveis quanto ao desenvolvimento da autonomia do estudante, ao tempo de estudo em casa, à dedicação às **atividades** propostas e ao consequente desempenho escolar (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	
o diálogo com as famílias intensificou-se nesse período, tendo em vista que os responsáveis legais desenvolvem um papel de mediação relevante entre a escola e o estudante, uma vez que a família é a base fundamental para a formação e orientação. Em relação às **atividades** remotas, quando a instituição escolar não consegue administrar os tempos e espaços destinados ao estudante para o estudo diário e dedicação às **atividades** propostas, a família assume o papel fundamental de orientador em busca do desenvolvimento da autonomia dentro da organização familiar para o desenvolvimento das diversas **atividades** de ensino e aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	
Para os estudantes desprovidos de celular e computador, foi disponibilizado, por intermédio do Campus SVS, o empréstimo de notebooks ou material impresso para a participação nas aulas, desse modo, buscando viabilizar o acesso às **atividades** letivas a todos os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFFar – Campus São Vicente do Sul (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	
Com o intuito de realizar um processo de escuta, avaliação e acompanhamento das **atividades** remotas, buscou-se reunir, por meio de reuniões periódicas online, as coordenações de cursos, a equipe de ensino, os gestores, os docentes e os profissionais da rede de atendimento do Campus. [...]Nas primeiras reuniões pedagógicas com os docentes, observou-se que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem era composta por diversos aspectos negativos, dentre eles: sobrecarga de trabalho docente devido ao elevado número de turmas, pouco tempo para planejamento das aulas, falta de conhecimento tecnológico para realização das aulas, reduzido número de estudantes que realizavam as **atividades** e a percepção do sentimento de desmotivação por parte dos estudantes e professores (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	
Tendo em vista que o que fora planejado para o ensino presencial, ao ser desenvolvido ou trabalhado no ensino remoto, precisava de adequação, a primeira ação do Colegiado foi a aprovação do plano de trabalho para o respectivo curso, conforme Parecer IFFar CAEN nº 04/2020. Esse foi o primeiro passo dado, no sentido de pensar o ensino com base nas legislações vigentes, ou seja, o que e como cada curso desenvolveria suas **atividades** letivas no ano letivo de 2020 (IFFAR, 2020d). Além disso, o entendimento de que "[...] não se pode simplesmente transpor as **atividades** planejadas para o ensino presencial para a forma remota, pois os tempos e espaços do ensino remoto são distintos do presencial, assim como as formas de aprender e ensinar (TONIN; BELINAZO; DRABACH, 2020, p. 10)," abre espaço para discussões oportunas sobre a importância da formação permanente (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	

Os momentos de formação, que tiveram início com uma semana de **atividades**, seguiram até a finalização do ano letivo, em circunstâncias específicas. Nessas ocasiões, foram propostas discussões sobre metodologias de ensino, estratégias didático-pedagógicas, instrumentalização quanto às tecnologias para mediação das **atividades** letivas e socialização das práticas exitosas de cada campi (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 9).	
Para isso, o Campus SVS organizou planilhas para registro e acompanhamento das **atividades** realizadas pelos discentes nos Cursos Técnicos Integrados, nas quais os docentes registraram a participação dos estudantes nas **atividades** propostas diante das opções de realização total, realização parcial e não realização das **atividades.** Com base nesses dados, foram desenvolvidas estratégias e ações no intuito de auxiliar os estudantes com baixa participação durante o ensino remoto. Destaca-se que um grupo de pedagogas conduziu esse trabalho de monitoramento, em colaboração com os docentes e com os familiares dos estudantes, visando ao acompanhamento das **atividades** escolares realizadas e ao estímulo à autonomia no processo de aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 9).	
Destaca-se que um grupo de pedagogas conduziu esse trabalho de monitoramento, em colaboração com os docentes e com os familiares dos estudantes, visando ao acompanhamento das **atividades** escolares realizadas e ao estímulo à autonomia no processo de aprendizagem. Diante das dificuldades relatadas pelas famílias e pelos estudantes na participação e realização das **atividades** letivas, foi proposta uma nova metodologia para a organização das disciplinas no ensino remoto por meio da oferta em ciclos. [...] Durante o primeiro período de **atividades** remotas no IFFar, desenvolvido entre 16 de março e 14 de maio de 2020, todas as disciplinas (cerca de quatorze) dos Cursos Técnicos Integrados continuaram sendo ofertadas simultaneamente (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 9).	17
Na comunicação com os estudantes, o SAP ouviu relatos quanto ao elevado número de **atividades** em cada disciplina, às dificuldades encontradas para conciliar todas as tarefas letivas com a nova rotina e com os conteúdos a serem estudados, bem como quanto aos obstáculos de comunicação entre a turma e com os docentes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 9).	
Devido à suspensão do calendário letivo, a comunicação com a comunidade acadêmica se intensificou. Com os estudantes, **atividades** online diversificadas foram realizadas, a fim de manter o vínculo e, consequentemente, evitar que o estudante se desestimulasse em relação à aprendizagem e perdesse o interesse pela escola. A equipe responsável pela gestão do Campus, juntamente com a equipe de servidores ligados aos setores de Ensino, promoveram reuniões com todos os colegiados de cursos, para ouvir e analisar as dificuldades do primeiro período de **atividades** remotas, bem como discutir as propostas válidas em caso de retorno do calendário letivo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Devido a essa nova organização, a cada período de um mês, os docentes atuariam em dois cursos técnicos, e não mais em quatro simultaneamente. Ao encerrar a carga horária, passariam a trabalhar nos outros dois. Quanto às turmas, em um mês, desenvolveriam **atividades** de disciplinas de duas áreas do conhecimento e, em outro mês, disciplinas de outras duas áreas e assim sucessivamente até o encerramento do ano letivo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Nesse sentido, os docentes foram orientados a realizar **atividades** semanais por meio de interação síncrona, ou seja, quando a interação ocorre ao mesmo tempo e no mesmo ambiente virtual, e assíncrona, que não exige, necessariamente, que docente e estudantes estejam conectados ao mesmo tempo. Para as atividades assíncronas, foi adotada uma plataforma única, conhecida como Sistema Integrado de Gestão de **Atividades** Acadêmicas (SIGAA). [...]É preciso destacar que a proposta de ciclos foi apresentada a todos os colegiados de curso, sendo discutida e aceita por compreenderem que essa nova organização proporcionaria aos estudantes a diminuição da sobrecarga de **atividades** por período letivo, o que permitiria melhor organização do tempo para os estudos e maior dedicação a cada componente curricular (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Para as **atividades** assíncronas, foi adotada uma plataforma única, conhecida como Sistema Integrado de Gestão de **Atividades** Acadêmicas (SIGAA). [...]É preciso destacar que a proposta de ciclos foi apresentada a todos os colegiados de curso, sendo discutida e aceita por compreenderem que essa nova organização proporcionaria aos estudantes a diminuição da sobrecarga de **atividades** por período letivo, o que permitiria melhor organização do tempo para os estudos e maior dedicação a cada componente curricular. Aos docentes, garantiria mais tempo para planejamento e retorno das **atividades** aos estudantes a partir do seu desempenho individual Como resultado da aceitação da proposta, o calendário letivo foi retomado no dia 03 de agosto de 2020. Além das reuniões pedagógicas	

e conselhos de classe, constatou-se que seria necessário um outro meio para facilitar a comunicação entre os docentes e o SAP a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, foram criadas planilhas no Excel, posteriormente compartilhadas com todos os docentes do curso e com o SAP, contendo uma relação de todas as disciplinas do ciclo e dos nomes dos estudantes. Por meio desse instrumento, os docentes registravam o desempenho do estudante, descrevendo se o mesmo estava realizando todas as **atividades**, realizando parcialmente as **atividades** ou não estava realizando as **atividades** de cada disciplina. O registro dessas informações facilitou o trabalho do SAP na análise da situação escolar de cada estudante. A Pró-Reitoria de Ensino do IFFar avaliou, sistematicamente, a efetividade do formato de organização do ensino em todos os campi durante o ano letivo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	
Especificamente em um de seus relatórios – o "Relatório parcial sobre a participação dos estudantes nas **atividades** acadêmicas do ensino remoto", a Pró-Reitoria teve como objetivo apresentar os dados quanto à participação dos estudantes no desempenho das **atividades** das disciplinas, conforme cada organização curricular em cada campi (regular, blocos ou ciclos). Ao comparar as organizações "ciclo e bloco" e "ciclo e regular", concluiu que houve maior participação dos estudantes, de forma parcial e total, na organização em ciclos, sugerindo mais envolvimento por partedos estudantes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	15
A organização regular e em blocos não demonstrou uma diferença significativa, com semelhanças na mobilização dos estudantes para as atividades remotas (IFFAR, 2021a). Análises do mesmo relatório apontaram que, considerando a participação total e parcial dos estudantes, durante o segundo semestre letivo, houve adesão de 97,1% dos estudantes nas **atividades** escolares organizadas em ciclos, conforme reitera a sua conclusão: ao comparar as três organizações de ensino, a organização em Ciclo se destacou, visto que houve uma maior adesão na participação (total e parcial) dos estudantes e um menor índice na participação nula nas **atividades** escolares, sugerindo que esta organização tenha sido a mais adequada durante o período de **atividades** remotas (IFFAR, 2021b p. 15) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Análises do mesmo relatório apontaram que, considerando a participação total e parcial dos estudantes, durante o segundo semestre letivo, houve adesão de 97,1% dos estudantes nas **atividades** escolares organizadas em ciclos, conforme reitera a sua conclusão: ao comparar as três organizações de ensino, a organização em Ciclo se destacou, visto que houve uma maior adesão na participação (total e parcial) dos estudantes e um menor índice na participação nula nas **atividades** escolares, sugerindo que esta organização tenha sido a mais adequada durante o período de **atividades** remotas (IFFAR, 2021b p. 15). Dentro da autonomia de cada um dos campi, os colegiados puderam definir qual seria a organização curricular quando houvesse a retomada do calendário escolar (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Em uma outra análise realizada pela Proen, comparando o primeiro semestre letivo, realizado no Campus SVS do início até a metade do semestre de forma regular, com a primeira metade do segundo semestre, realizado durante todo o período por meio de ciclos, constatou-se que, no primeiro semestre letivo de 2020, apenas 41,6% dos estudantes realizaram todas as **atividades** letivas e, no segundo semestre, esse percentual subiu para 62,4 % (IFFar, 2021a). No Campus SVS, também se manteve uma constante avaliação quanto ao desenvolvimento das **atividades** letivas por meio de ciclos, sendo utilizados formulários Google como ferramenta para análise junto a docentes e estudantes. Além disso, foram realizadas reuniões a cada final de ciclo, para ouvir os pontos positivos e negativos dos colegiados de cursos (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Além disso, foram realizadas reuniões a cada final de ciclo, para ouvir os pontos positivos e negativos dos colegiados de cursos. Como resultados da avaliação, observou-se uma maior participação dos estudantes nas **atividades** letivas e, além disso, estudantes e docentes mais motivados com essa nova organização. Assim, o ano letivo prosseguiu do dia 03 de agosto até o seu término, no dia 26 de fevereiro de 2021 (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
A partir de 2020, as instituições escolares se depararam com a necessidade de uma nova organização para dar sequência ao ano letivo vigente devido à pandemia da Covid-19, o que se revelou um grande desafio para todos os profissionais da educação. No IFFar, as **atividades** acadêmicas presenciais foram substituídas por **atividades** remotas, desenvolvidas por meio de ferramentas digitais e tecnologias da informação e comunicação, o que foi definido como ensino remoto. Diante da nova situação vivenciada, manter a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos integrados foi um desafio imposto pela pandemia, sendo	

necessário repensar a organização do ensino, visando a atender às diversas particularidades que o ensino remoto compreende (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
No IFFar, as **atividades** acadêmicas presenciais foram substituídas por **atividades** remotas, desenvolvidas por meio de ferramentas digitais e tecnologias da informação e comunicação, o que foi definido como ensino remoto. Diante da nova situação vivenciada, manter a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos integrados foi um desafio imposto pela pandemia, sendo necessário repensar a organização do ensino, visando a atender às diversas particularidades que o ensino remoto compreende (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Com a redução do número de disciplinas ofertadas simultaneamente, diminuiu a sobrecarga de trabalho de docentes e estudantes, o que contribuiu para uma melhor gestão do tempo e efetividade nas **atividades** escolares realizadas. De acordo com um estudo realizado e publicado pelo UNICEF, intitulado "Enfrentamento da cultura do fracasso escolar", no Brasil, no ano de 2020, 3,8% das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade não estavam frequentando a escola e, embora 11,2% estivessem frequentando a escola, não tinham acesso às **atividades** escolares, desse modo, totalizando 5,5 milhões de crianças e adolescentes que tiveram seu direito à escolarização negado nesse período (UNICEF, 2021). No intuito de não fazer parte dessas estatísticas, é que o IFFar - Campus São Vicente do Sul concentrou seus esforços no trabalho de permanência e êxito dos estudantes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 13).	
De acordo com um estudo realizado e publicado pelo UNICEF, intitulado "Enfrentamento da cultura do fracasso escolar", no Brasil, no ano de 2020, 3,8% das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade não estavam frequentando a escola e, embora 11,2% estivessem frequentando a escola, não tinham acesso às **atividades** escolares, desse modo, totalizando 5,5 milhões de crianças e adolescentes que tiveram seu direito à escolarização negado nesse período (UNICEF, 2021). No intuito de não fazer parte dessas estatísticas, é que o IFFar - Campus São Vicente do Sul concentrou seus esforços no trabalho de permanência e êxito dos estudantes. Todos os estudantes matriculados receberam as **atividades** escolares pela plataforma utilizada para as aulas, diretamente em suas residências por meio de material impresso, por email ou até mesmo pelo WhatsApp, ou seja, todos tiveram o seu direito de acesso às aulas garantido (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 13).	
Nos contatos realizados pelo SAP, visando à manutenção do vínculo entre escola, estudante e família e à continuidade das **atividades** escolares, ouvia-se relatos quanto às dificuldades de acompanhamento escolar por parte dos estudantes, os quais precisavam ajudar suas famílias nas tarefas diárias em virtude da pandemia, que levou à redução das atividades econômicas e, consequentemente, do poder aquisitivo dessas famílias (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 14).	8
Com base no acompanhamento pedagógico realizado junto aos estudantes e seus familiares pelo SAP, no diálogo constante com as coordenações de cursos e seus colegiados e gestão do Ensino, uma série de dificuldades foram elencadas para a continuidade do ensino remoto, como o excesso de **atividades** a serem realizadas simultaneamente, as dificuldades em relação aos conteúdos e à administração e organização do tempo por parte dos estudantes. Além disso, os docentes demonstraram preocupação em relação ao pouco tempo disponível para o planejamento das aulas e atendimento das turmas, bem como ao elevado número de turmas/estudantes para os quais necessitavam dar feedback quanto às **atividades** propostas em cada disciplina. Tais questões foram levantadas em reuniões online e em pesquisas realizadas em âmbito institucional (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).	
Aliado a essa organização, o SAP manteve contato constante com estudantes e familiares, no intuito de manter o acolhimento institucional, a motivação e a orientação para os estudos e, além disso, proporcionar o engajamento dos estudantes quanto às **atividades** letivas. Essa ação foi considerada essencial por se tratar de um contexto em que o estudante se encontrava isolado socialmente e, assim, vulnerável diante de tantas dificuldades trazidas pela Covid-19. A ação acolhedora, viabilizada pelos meios remotos, criou espaço para a exposição de seus pensamentos, ideias e, principalmente, dificuldades, buscando auxiliá-los em seu potencial de aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).	
Os resultados apontam que, embora seja responsabilidade da coordenação pedagógica os aspectos didático-pedagógicos, esses(as) profissionais exercem **atividades** que vão além das atribuições previstas à sua função. Portanto, é necessário compreender o papel da coordenação pedagógica nas escolas, bem como analisar as condições de trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) diante da implementação do novo Ensino Médio no estado da Bahia (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 1).	

Autores(as) como Franco et al. (2016), Macedo (2016) e Teixeira (2020), apontam que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) desempenham **atividades** que vão além daquelas atribuídas à sua função (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 2).	3
Sabe-se também que as atribuições da coordenação pedagógica, em muitos momentos, acabam sendo confundidas com as demandas de outros setores da escola. Para Teixeira (2020), o(a) coordenador(a) é o "faz-tudo" na escola, pois os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) desempenham **atividades** que estão além do que são atribuídas ao seu papel principal e, que, com base Silva e Rabelo (2020, p. 654), seria o professor: "o ponto central do seu trabalho e da sua atuação" (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 7).	
[...] Quanto aos recursos didático-pedagógicos necessários para as **atividades** cotidianas, a maioria das coordenadoras relatou que eles são muito escassos. As instituições não têm internet, nem impressora, mas algumas possuem computadores. Na maioria das unidades educativas visitadas, os seus espaços, alugados ou próprios, são muito precários e improvisados (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 8).	5
Luciana Leite et al. (2017) argumentam que a coordenação pedagógica trabalha além da sua função didático-pedagógica. Os(as) autores(as) apontam que além do(a) coordenador(a) pedagógico(a) atenderem as famílias dos(as) discentes e serem responsáveis por articularem a prática pedagógica dos(as) docentes, esses(as) profissionais também exercem outras **atividades** devido às necessidades oriundas da realidade escolar (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 13).	
No que concerne à formação continuada dos professores, as falas dos entrevistados revelou com muita objetividade a ausência desse tipo de atividade na escola, essa carência é suprida por reuniões, encontros, e consultas na internet, e pelo fato de a escola contar com uma unidade da Seduc em seu espaço, o que facilita o acesso a palestras, cursos, etc. Entretanto, a participação nessas **atividades** fica a critério dos próprios professores. (SILVA; BRITO, 2019, p. 108) (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 13).	
Além disso, Silva e Brito (2019) destacam que o trabalho da coordenação pedagógica é fundamental na gestão da escola: o trabalho do coordenador pedagógico é imprescindível para a gestão da escola, pois é um profissional envolvido em todos os processos e **atividades** da instituição, estabelecendo contato direto com todos os sujeitos da comunidade escolar, alunos, professores, pais, equipe de apoio e demais funcionários. (SILVA; BRITO, 2019, p. 103) (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 13).	
os resultados reforçam que o papel essencial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é a formação continuada dos(as) docentes, no entanto, esses(as) profissionais exercem **atividades** que vão além das questões didático-pedagógicas. Além disso, as publicações discutem sobre o Ensino Médio em outros estados brasileiros, havendo uma lacuna para a discussão no estado da Bahia, como também os resultados evidenciam que há necessidade de uma formação continuada e contínua específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), na perspectiva do desenvolvimento profissional desses(as) profissionais (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 17).	
Categoria 2 - *Ações da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 1 - atividades/enfrentamento	
Unidade de Contexto	frequência
A Portaria nº 314, de 16 de março de 2020, institui o Comitê Institucional de Emergência (CIE)/IFFar, o qual tem a responsabilidade de fazer a gestão das ações de **enfrentamento** à COVID-19 na instituição enquanto durar a pandemia (IFFAR, 2020b) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	3
Por meio da escuta sensível ao lugar do estudante, às suas facilidades e dificuldades, fragilidades e potencialidades, inicia-se o acompanhamento pedagógico, auxiliando-o no **enfrentamento** dos desafios inerentes ao processo de aprendizagem e apresentando-lhe os caminhos possíveis dentro da instituição, conforme sugere Freire (1996) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 6).	
De acordo com um estudo realizado e publicado pelo UNICEF, intitulado "**Enfrentamento** da cultura do fracasso escolar", no Brasil, no ano de 2020, 3,8% das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade não estavam frequentando a escola e, embora 11,2% estivessem frequentando a escola, não tinham acesso às atividades escolares, desse modo, totalizando 5,5 milhões de crianças e adolescentes que tiveram seu direito à escolarização negado nesse período (UNICEF, 2021). No intuito de não fazer parte dessas estatísticas, é que o IFFar - Campus São Vicente do Sul concentrou seus esforços no trabalho de permanência e êxito	

dos estudantes. Todos os estudantes matriculados receberam as atividades escolares pela plataforma utilizada para as aulas, diretamente em suas residências por meio de material impresso, por email ou até mesmo pelo WhatsApp, ou seja, todos tiveram o seu direito de acesso às aulas garantido (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 6).	
Os autores defendem a necessidade de implantação de processos educacionais significativos, mesmo frente ao isolamento social demandado. Acreditam que compete à gestão escolar o desafio de propostas que contemplem planos educacionais emergenciais desafiadores, envolvendo todos os atores sociais – escola, alunos e famílias. Defendem a persistência da gestão democrática participativa, mesmo respeitando a distância necessária, enxergando nesta ação uma alternativa e uma ferramenta para o **enfrentamento** do retorno às aulas, que será marcado por conflitos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais (RABELLO et al., 2021, p. 5).	4
Os impactos e dificuldades foram em todas as dimensões, tendo esta gestão escolar 'atrasada' **enfrentamento** de problemas com: desenvolvimento dos estudantes; replanejamento do calendário escolar; adequação às inovações tecnológicas para propostas pedagógicas; dificuldade de adaptação ao home office; fragilidade das relações entre as partes envolvidas (escola-docência; docência-alunos/pais; escola-alunos/pais); evasão escolar e inadimplência, comprometendo resultados financeiros-administrativos; e aproveitamento e rendimento dos estudantes, comprometendo resultados acadêmicos (RABELLO et al., 2021, p. 6).	
Oliveira et al. (2020) enalteceram a necessidade da mudança de paradigma da gestão escolar, atentando-se para a necessidade da gestão 4.0 – ou seja, de uma gestão pautada na tecnologia como aliada no processo de **enfrentamento** dos impactos e desafios caudados pela pandemia na educação. Além disso, segundo os mesmos autores, a reconfiguração dos espaços e tempos educativos na formação de crianças, adolescentes e jovens que cursam a Educação Básica para o momento online, ainda que com recursos e tecnologia digital disponível, tem um impacto grande no seu processo educativo – quer seja na educação pública ou privada (RABELLO et al., 2021, p. 7).	
Ribeiro e Andrade José (2020), por sua vez, também identificaram os desafios do trabalho da gestão escolar no **enfrentamento** do Covid-19, destacando desafios financeiros, como a inadimplência e as transferências de alunos da educação privada para a educação pública. Os autores acreditam que a concorrência na educação privada na Educação Básica se intensificou no período pandêmico, pois as escolas precisaram mostrar qualidade, inovação e criatividade e nem sempre estiveram preparadas. Os pais, insatisfeitos e inseguros, optaram pela transferência dos filhos para outras escolas de menor custo ou escolas púbicas, diante da insegurança econômica e da insegurança de como a escola privada estaria dando conta de cumprir com as suas propostas, planejamentos e objetivos delineados para o ensino presencial (RABELLO et al., 2021, p. 7).	
Na perspectiva de Alves e Barbosa (2020), os gestores devem construir ações características de uma gestão democrática participativa. Para eles, é preciso entender as diversidades de papéis e responsabilidades no exercício cotidiano, o que torna, muitas vezes, necessária uma certa distância. No entanto, perceber quando esta distância é, de fato, necessária e quando o trabalho colaborativo é essencial, se torna essencial para o **enfrentamento** do retorno às aulas, por exemplo, o que, para os autores, pode marcado por conflitos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais. Entretanto, quando o Gestor 4 afirma que "Alguns princípios não são negociáveis" e a Gestora 5 que "Algumas decisões são compartilhadas, outras não", denotam que a gestão não seguiu padrões democráticos (RABELLO et al., 2021, p. 16).	1
Essas últimas dificuldades vêm sendo assinaladas já há algum tempo, conforme indicado por Placco e Souza (2008). Sobre os saberes considerados necessários, foram priorizados os tecnológicos e os socioemocionais. Isso se deve provavelmente ao alinhamento entre as necessidades imediatas surgidas na pandemia e os consequentes saberes necessários ao seu **enfrentamento** (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 4).	1
4.1. Sobre o plano pedagógico de **enfrentamento** à pandemia A impossibilidade das aulas presenciais exigiu a elaboração de um planejamento pedagógico que garantisse ao estudante a continuidade do seu percurso formativo. Entretanto, sua construção foi realizada com algumas contradições, sem a participação dos maiores interessados, ou seja, coordenadores, professores, diretores e estudantes das unidades escolares (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 6).	2
O valor foi de R$ 150,00/família - o que ajudou bastante; contudo, não foi suficiente para assegurar a participação nas aulas remotas e acompanhamento das atividades escolares. Ademais, o Governo Estadual instituiu auxílio-alimentação para todos os estudantes matriculados, no valor de R$ 55,00/mensais.	

Portanto, o plano pedagógico de **enfrentamento** à pandemia deveria ter sido construído com a participação dos gestores escolares da aprendizagem, haja vista que esses sujeitos, conhecedores da realidade de suas escolas, poderiam contribuir na elaboração de um plano que atendesse às demandas e anseios a comunidade escolar de que eles faziam parte. Além disso, a construção com a participação coletiva da escola conferiria um caráter de gestão democrática, pois compreendemos que é pensando e fazendo com a escola que se constrói uma educação de qualidade (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 7).	

Total de ocorrências de atividades = 143
Total de ocorrências de enfrentamento = 11

Categoria 2 - *Ações da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 2 - organização/reorganização	
Unidade de Contexto	Frequência
Observamos que, a despeito do aumento da oferta, as formações nem sempre respondiam aos reais desafios que a escola e seus profissionais estavam enfrentando. [...] eles [os professores] pedem muita formação a respeito de educação especial e a respeito de tecnologia. Eles ainda têm muita dúvida com relação à **organização** de um material diferenciado para um aluno atendido por uma sala com necessidades especiais. (M., Coordenadora Pedagógica) A formação continuada é um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente (FERREIRA; SILVA; PLACCO, 2022, p. 3).	1
Dos participantes da pesquisa, 86% passaram a realizar atividades de ensino remotas em função do rearranjo de trabalho provocado pela pandemia da Covid-19. Contudo, foram situações novas e inesperadas que não contaram com um planejamento prévio e uma preparação específica. Seguem, adiante, as percepções dos(as) professores(as) sobre os recursos utilizados para a realização do trabalho à distância, o suporte oferecido, a forma de **organização** do trabalho e o relacionamento com os estudantes. Em relação aos profissionais que desenvolvem trabalho à distância: 1 a cada 17 profissionais da Educação Infantil realizam esse trabalho na própria escola (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 14).	1
Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de reorganização do ensino e do reflexo nos resultados de permanência e êxito dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados, a partir da estratégia de distribuição de disciplinas em ciclos. Essa proposta foi elaborada após diálogo constante com estudantes, familiares e docentes pelo Setor de Assessoria Pedagógica. Como resultado, é possível observar que foi positiva essa **organização**, favorecendo a qualidade do trabalho docente e promovendo a motivação para os estudantes seguirem os seus estudos e alcançarem o êxito ao final do ano letivo de 2020 (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 1).	6
O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Vicente do Sul (SVS), assim como outras instituições escolares, precisou adaptar a **organização** do ensino presencial para atividades remotas devido à pandemia da Covid-19. O Campus São Vicente do Sul, um dos campi do Instituto Federal Farroupilha, atua nos eixos tecnológicos de Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia e Recursos Naturais (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 2).	
A partir do dia 16 de março de 2020, esse fazer pedagógico no IFFar passou a repensar a metodologia para as atividades letivas. Essa proposta foi motivada pelas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no tocante ao isolamento social, visando a combater a pandemia e a preservar vidas, desse modo, evitando aglomerações de pessoas e intensificando hábitos saudáveis de higiene (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Em virtude do ineditismo do desenvolvimento de aulas remotas, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP) imediatamente focou sua atenção na inquietação em como manter o vínculo entre a instituição e os estudantes e, além disso, em como manter estudantes e docentes motivados e ativos para esse novo modelo de ensino. Nesse contexto, a estratégia de **organização** das disciplinas em ciclos foi considerada fundamental, pois verificou-se resultados mais satisfatórios de permanência e êxito de estudantes e docentes com mais tempo para planejamento e reduzida sobrecarga de trabalho (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	
Essa proposta foi motivada pelas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no tocante ao isolamento social, visando a combater a pandemia e a preservar vidas, desse modo, evitando aglomerações de pessoas e intensificando hábitos saudáveis de higiene (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Em virtude	

do ineditismo do desenvolvimento de aulas remotas, o Setor deAssessoria Pedagógica (SAP) imediatamente focou sua atenção na inquietação em como manter o vínculo entre a instituição e os estudantes e, além disso, em como manter estudantes e docentes motivados e ativos para esse novo modelo de ensino. Nesse contexto, a estratégia de **organização** das disciplinas em ciclos foi considerada fundamental, pois verificou-se resultados mais satisfatórios de permanência e êxito de estudantes e docentes com mais tempo para planejamento e reduzida sobrecarga de trabalho. Essa proposta de **organização** para o ensino remoto foi construída a partir do acompanhamento pedagógico realizado pelo SAP, com os estudantes e com o grupo de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado. Com base nessa proposta de **organização**, percebeu-se uma ressignificação das atividades letivas remotas pelos estudantes e pelos docentes, evidenciando-se, por meio do acompanhamento pedagógico e de dados institucionais, a existência de estudantes mais motivados para o desenvolvimento das aulas remotas. (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 3).	
Rinício às aulas remotas, por meio de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. No primeiro período de atividades, de 16 de março a 14 de maio, a instituição se deparou com grandes dificuldades, justamente, por se tratar de uma ova metodologia de ensino, desconhecida por todos os educadores. Além disso, a partir de reuniões online periódicas, envolvendo os docentes, estudantes e equipe de ensino, percebeu-se grande dificuldade e certa resistência por parte dos estudantes em aceitar esse novo formato de aulas, sobretudo, em termos de adaptação e **organização** para a realização das atividades letivas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 4).	11
Como consequência, percebeu-se certa urgência em compreender, conceituar e organizar o processo que estava sendo vivenciado. Afinal, conforme destacam Moreira e Schlemmer (2020), há a necessidade de transpor as metodologias e práticas de ensino de cursos presenciais para desenvolver uma proposta de educação digital em rede, não se tratando, pois, de uma simples substituição do presencial para o remoto. Além disso, essa nova proposta não pode ser confundida com educação a distância, que claramente possui uma outra **organização** de ensino. A partir disso, a equipe pedagógica do Campus São Vicente do Sul certificou-se da necessidade de aprimorar a comunicação com os docentes, estudantes, familiares e outros Campi do IFFar, com o objetivo de identificar um cenário mais concreto em relação à participação dos estudantes nas atividades letivas, ao levantar e compreender as suas principais dificuldades. Buscou-se, assim, elaborar estratégias e **organização** do trabalho letivo, considerando que o calendário acadêmico havia sido suspenso devido à insatisfação e dificuldade demonstradas, principalmente, por parte dos estudantes em relação à nova proposta de ensino (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 5).	
Além disso, essa nova proposta não pode ser confundida com educação a distância, que claramente possui uma outra **organização** de ensino. A partir disso, a equipe pedagógica do Campus São Vicente do Sul certificou-se da necessidade de aprimorar a comunicação com os docentes, estudantes, familiares e outros Campi do IFFar, com o objetivo de identificar um cenário mais concreto em relação à participação dos estudantes nas atividades letivas, ao levantar e compreender as suas principais dificuldades. Buscou-se, assim, elaborar estratégias de **organização** do trabalho letivo, considerando que o calendário acadêmico havia sido suspenso devido à insatisfação e dificuldade demonstradas, principalmente, por parte dos estudantes em relação à nova proposta de ensino (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 5).	
No intuito de estabelecer estratégias para manter o acompanhamento, o vínculo e a aprendizagem dos estudantes também no período de aulas remotas e, considerando que a escola, mais do que um espaço de apropriação de conhecimentos, é, sobretudo, um espaço de socialização, convivência entre colegas, professores e toda a comunidade escolar, buscou-se responder ao seguinte questionamento: como manter o jovem engajado em seu processo de aprendizagem quando, drasticamente, altera-se todo o cenário de **organização** das aulas e, como consequência, o processo de interação e socialização devido à necessidade e isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19? Partindo desse questionamento, o SAP manteve contato com os estudantes por meio de mensagens via WhatsApp, e-mails, contatos telefônicos ou reuniões no Google Meet, a depender da especificidade da situação escolar. Desse modo, foram identificadas particularidades do estudante quanto à motivação para o estudo, rotina e **organização**, acesso à internet, ao ambiente virtual para realização das aulas e aos materiais didáticos das disciplinas, bem como situações relativas à sua **organização** familiar e financeira, que poderiam interferir no processo de aprendizagem, buscando-se alternativas no sentido de manter o direito de todos à educação. [...]Em relação às atividades remotas, quando a instituição escolar não consegue administrar os tempos e espaços destinados ao estudante para o estudo diário e dedicação às atividades propostas, a família assume o papel fundamental de orientador em busca do desenvolvimento da autonomia dentro da **organização** familiar para o desenvolvimento das diversas atividades de ensino e aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	

Desse modo, foram identificadas particularidades do estudante quanto à motivação para o estudo, rotina e **organização**, acesso à internet, ao ambiente virtual para realização das aulas e aos materiais didáticos das disciplinas, bem como situações relativas à sua **organização** familiar e financeira, que poderiam interferir no processo de aprendizagem, buscando-se alternativas no sentido de manter o direito de todos à educação. Além disso, o diálogo com as famílias intensificou-se nesse período, tendo em vista que os responsáveis legais desenvolvem um papel de mediação relevante entre a escola e o estudante, uma vez que a família é a base fundamental para a formação e orientação. Em relação às atividades remotas, quando a instituição escolar não consegue administrar os tempos e espaços destinados ao estudante para o estudo diário e dedicação às atividades propostas, a família assume o papel fundamental de orientador em busca do desenvolvimento da autonomia dentro da **organização** familiar para o desenvolvimento das diversas atividades de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, observou-se a existência de estudantes sem acesso à internet, para os quais foi disponibilizado um auxílio financeiro a fim de minimizar tal dificuldade. Para os estudantes desprovidos de celular e computador, foi disponibilizado, por intermédio do Campus SVS, o empréstimo de notebooks ou material impresso para a participação nas aulas, desse modo, buscando viabilizar o acesso às atividades letivas a todos os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFFar – Campus São Vicente do Sul (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 7).	3
Diante das dificuldades relatadas pelas famílias e pelos estudantes na participação e realização das atividades letivas, foi proposta uma nova metodologia para a **organização** das disciplinas no ensino remoto por meio da oferta em ciclos. 4 **ORGANIZAÇÃO** DAS DISCIPLINAS EM CICLOS Durante o primeiro período de atividades remotas no IFFar, desenvolvido entre 16 de março e 14 de maio de 2020, todas as disciplinas (cerca de quatorze) dos Cursos Técnicos Integrados continuaram sendo ofertadas simultaneamente (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 9).	9
O questionamento dos docentes, das coordenações de cursos, dos estudantes, das famílias, enfim, o anseio de toda a comunidade acadêmica refletia a necessidade de uma nova **organização** didático-pedagógica para garantir a aprendizagem em um cenário de pandemia. Em função disso e, principalmente, observando-se a insatisfação tanto de estudantes quanto de docentes, no dia 14 de maio de 2020, optou-se pelo cancelamento do calendário letivo, a fim de se repensar a **organização** do ensino que estava sendo ofertado e, assim, viabilizar uma proposta mais adequada ao contexto de ensino que se formara. Devido à suspensão do calendário letivo, a comunicação com a comunidade acadêmica se intensificou (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Depois de ouvir os representantes de cada curso no tocante às dificuldades, ideias e propostas, por meio de seus colegiados, o SAP compilou todas as informações obtidas e passou a elaborar uma proposta que contemplasse todos os anseios. Diante do exposto e, sobretudo, amparado no que preconiza a Portaria MEC n° 544, de 16 de junho de 2020, quanto à autonomia para a **organização** curricular, concluiu que a **organização** por meio da distribuição das disciplinas em ciclos, com agrupamento por áreas do conhecimento, poderia ser uma estratégia viável para o desenvolvimento do ensino remoto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020d) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Devido a essa nova **organização**, a cada período de um mês, os docentes atuariam em dois cursos técnicos, e não mais em quatro simultaneamente. Ao encerrar a carga horária, passariam a trabalhar nos outros dois. Quanto às turmas, em um mês, desenvolveriam atividades de disciplinas de duas áreas do conhecimento e, em outro mês, disciplinas de outras duas áreas e assim sucessivamente até o encerramento do ano letivo (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
Por meio dessa proposta de **organização** das disciplinas em ciclos, buscou-se preservar a interação entre docentes e estudantes, considerada de suma importância para a promoção dos processos educativos, conforme destacam Tonin, Belinazo e Drabach (2020, p. 11): Sabe-se que, sem interação entre esses sujeitos, seja ela mediada ou não, não é possível promover processos educativos, e aí reside a necessidade de uso de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação e de diferentes suportes digitais para os conteúdos/conhecimentos que são objetos do ensino e da aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 10).	
É preciso destacar que a proposta de ciclos foi apresentada a todos os colegiados de curso, sendo discutida e aceita por compreenderem que essa nova **organização** proporcionaria aos estudantes a diminuição da sobrecarga de atividades por período letivo, o que permitiria melhor **organização** do tempo para os estudos e maior dedicação a cada componente curricular. Aos docentes, garantiria mais tempo para planejamento e retorno das atividades aos estudantes a	2

partir do seu desempenho individual Como resultado da aceitação da proposta, o calendário letivo foi retomado no dia 03 de agosto de 2020. Além das reuniões pedagógicas e conselhos de classe, constatou-se que seria necessário um outro meio para facilitar a comunicação entre os docentes e o SAP a respeito do processo de ensino e aprendizagem (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	
Por meio desse instrumento, os docentes registravam o desempenho do estudante, descrevendo se o mesmo estava realizando todas as atividades, realizando parcialmente as atividades ou não estava realizando as atividades de cada disciplina. O registro dessas informações facilitou o trabalho do SAP na análise da situação escolar de cada estudante. Pró-Reitoria de Ensino do IFFar avaliou, sistematicamente, a efetividade do formato de **organização** do ensino em todos os campi durante o ano letivo. A partir dos diálogos, buscando compreender a **organização** de cada campi, definiu "ciclos" como a oferta de disciplinas por área de conhecimento de forma intercalada, sendo que cada grupo de disciplinas é ofertada mais de uma vez dentro do espaço do período letivo (IFFAR, 2021a) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	16
O registro dessas informações facilitou o trabalho do SAP na análise da situação escolar de cada estudante. A Pró-Reitoria de Ensino do IFFar avaliou, sistematicamente, a efetividade do formato de **organização** do ensino em todos os campi durante o ano letivo. A partir dos diálogos, buscando compreender a **organização** de cada campi, definiu "ciclos" como a oferta de disciplinas por área de conhecimento de forma intercalada, sendo que cada grupo de disciplinas é ofertada mais de uma vez dentro do espaço do período letivo (IFFAR, 2021a) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	
Especificamente em um de seus relatórios – o "Relatório parcial sobre a participação dos estudantes nas atividades acadêmicas do ensino remoto", a Pró-Reitoria teve como objetivo apresentar os dados quanto à participação dos estudantes no desempenho das atividades das disciplinas, conforme cada **organização** curricular em cada campi (regular, blocos ou ciclos). Ao comparar as organizações "ciclo e bloco" e "ciclo e regular", concluiu que houve maior participação dos estudantes, de forma parcial e total, na **organização** em ciclos, sugerindo mais envolvimento por parte dos estudantes. A **organização** regular e em blocos não demonstrou uma diferença significativa, com semelhanças na mobilização dos estudantes para as atividades remotas (IFFAR, 2021a) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 11).	
Análises do mesmo relatório apontaram que, considerando a participação total e parcial dos estudantes, durante o segundo semestre letivo, houve adesão de 97,1% dos estudantes nas atividades escolares organizadas em ciclos, conforme reitera a sua conclusão: ao comparar as três organizações de ensino, a **organização** em Ciclo se destacou, visto que houve uma maior adesão na participação (total e parcial) dos estudantes e um menor índice na participação nula nas atividades escolares, sugerindo que esta **organização** tenha sido a mais adequada durante o período de atividades remotas (IFFAR, 2021b p. 15). Dentro da autonomia de cada um dos campi, os colegiados puderam definir qual seria a **organização** curricular quando houvesse a retomada do calendário escolar. Dos 114 cursos técnicos integrados, 46 seguiram a mesma **organização** do presencial, ou seja, todas as disciplinas ofertadas simultaneamente; 54 cursos optaram por blocos, com duas ou três disciplinas sendo desenvolvidas semanalmente; e 14 cursos, pela **organização** curricular em ciclos, ou seja, todos os cursos integrados, subsequentes e superiores do Campus SVS (IFFAR, 2021b) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Dentro da autonomia de cada um dos campi, os colegiados puderam definir qual seria a **organização** curricular quando houvesse a retomada do calendário escolar. Dos 114 cursos técnicos integrados, 46 seguiram a mesma **organização** do presencial, ou seja, todas as disciplinas ofertadas simultaneamente; 54 cursos optaram por blocos, com duas ou três disciplinas sendo desenvolvidas semanalmente; e 14 cursos, pela **organização** curricular em ciclos, ou seja, todos os cursos integrados, subsequentes e superiores do Campus SVS (IFFAR, 2021b). Em uma outra análise realizada pela Proen, comparando o primeiro semestre letivo, realizado no Campus SVS do início até a metade do semestre de forma regular, com a primeira metade do segundo semestre, realizado durante todo o período por meio de ciclos, constatou-se que, no primeiro semestre letivo de 2020, apenas 41,6% dos estudantes realizaram todas as atividades letivas e, no segundo semestre, esse percentual subiu para 62,4 % (IFFar, 2021a) (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	
Além disso, foram realizadas reuniões a cada final de ciclo, para ouvir os pontos positivos e negativos dos colegiados de cursos. Como resultados da avaliação, observou-se uma maior participação dos estudantes nas atividades letivas e, além disso, estudantes e docentes mais motivados com essa nova **organização**. Assim, o ano letivo prosseguiu do dia 03 de agosto até o seu término, no dia 26 de fevereiro de 2021 (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12).	

A partir de 2020, as instituições escolares se depararam com a necessidade de uma nova **organização** para dar sequência ao ano letivo vigente devido à pandemia da Covid-19, o que se revelou um grande desafio para todos os profissionais da educação. No IFFar, as atividades acadêmicas presenciais foram substituídas por atividades remotas, desenvolvidas por meio de ferramentas digitais e tecnologias da informação e comunicação, o que foi definido como ensino remoto. Diante da nova situação vivenciada, manter a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos integrados foi um desafio imposto pela pandemia, sendo necessário repensar a **organização** do ensino, visando a atender às diversas particularidades que o ensino remoto compreende. As adequações metodológicas realizadas em cada disciplina pelos docentes, assim como a adequação didático-metodológica a partir da reorganização da oferta de disciplinas por período letivo foram escolhas adequadas para o ensino remoto, conforme demonstradas em relatório explicitado no item anterior. Com a redução do número de disciplinas ofertadas simultaneamente, diminuiu a sobrecarga de trabalho de docentes e estudantes, o que contribuiu para uma melhor gestão do tempo e efetividade nas atividades escolares realizadas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 12 - 13).	7
Compreendendo a importância que um curso de ensino médio integrado à educação profissional possui na vida de cada estudante, é que se buscou proporcionar o sucesso escolar de cada um dos estudantes. Devido à **organização** das disciplinas em ciclos, o Campus São Vicente do Sul obteve resultados satisfatórios quanto à permanência e ao êxito dos estudantes, apesar de todas as dificuldades de um ano letivo marcado pela pandemia (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 13).	
Diante do exposto, o presente estudo objetivou detalhar a metodologia utilizada no IFFar - Campus SVS para o desenvolvimento do ensino remoto, por meio da **organização** das disciplinas em ciclos. [...]Com base no acompanhamento pedagógico realizado junto aos estudantes e seus familiares pelo SAP, no diálogo constante com as coordenações de cursos e seus colegiados e gestão do Ensino, uma série de dificuldades foram elencadas para a continuidade do ensino remoto, como o excesso de atividades a serem realizadas simultaneamente, as dificuldades em relação aos conteúdos e à administração e **organização** do tempo por parte dos estudantes (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).	
Tais questões foram levantadas em reuniões online e em pesquisas realizadas em âmbito institucional. Devido a essas dificuldades, a partir do dia 03 de agosto de 2020, o Campus SVS passou a vivenciar a experiência dos ciclos, com disciplinas organizadas por áreas de conhecimento. Essa **organização** foi positiva aos estudantes e aos professores, pelo fato de proporcionar a ambos mais tempo de dedicação às tarefas letivas. Os dados de permanência e êxito levantados pelo SAP demonstram que tais percentuais foram positivos, apesar de todas as dificuldades e adversidades oriundas de um ano marcado pela pandemia. Aliado a essa **organização**, o SAP manteve contato constante com estudantes e familiares, no intuito de manter o acolhimento institucional, a motivação e a orientação para os estudos e, além disso, proporcionar o engajamento dos estudantes quanto às atividades letivas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 15).	
O papel dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) é essencial na **organização** do trabalho didático-pedagógico na etapa do Ensino Médio, pois a principal função desses(as) profissionais é a formação continuada dos(as) professores(as). No entanto, as publicações discutem mais sobre a coordenação pedagógica nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Desta maneira, o propósito deste artigo é analisar as condições de trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na etapa do Ensino Médio (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 1).	3
Deste modo, a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é essencial na **organização** do trabalho didático-pedagógico e, junto com a comunidade escolar, na promoção da qualidade da educação, especialmente, da qualidade do Ensino Médio. Assim, a relevância deste artigo está em contribuir para o fortalecimento da identidade da coordenação pedagógica que está inserida nesta etapa da Educação Básica (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 2).	
Em vista disso, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) precisam articular teoria e prática em sua **organização** didático-pedagógica. José Carlos Libâneo (2018) aponta algumas das qualidades necessárias para o(a) coordenador(a) pedagógico(a): ter iniciativa, disciplina e responsabilidade, estar preparado(a) para liderar, dialogar com professores(as) e com a comunidade. Portanto, é possível perceber que a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa superar ao que estava posto, ou seja, romper com a visão de supervisor(a) escolar, que tinha em suas atribuições supervisionar e fiscalizar os(as) professores(as) (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 5).	

Vieira et al. (2018) também pontuam algumas condições de trabalho da coordenação pedagógica, tais como a sobrecarga de trabalho, aspectos da infraestrutura escolar, **organização** do tempo-espaço e a escassez de recursos didático-pedagógicos, sendo esses como algumas das dificultadores na atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 7).	3
Já na tese de Araújo (2019), o autor defende que a formação inicial do(a) coordenador(a) pedagógico(a) deveria ser, tão somente, a de Licenciatura em Pedagogia, porque o(a) coordenador(a) pedagógico(a) lida "com um emaranhado de situações que exigem necessariamente conhecimentos teórico-práticos do campo da Pedagogia" (ARAÚJO, 2019, p. 55). O autor acrescenta que por meio dos campos da Didática e da Pedagogia, esse(a) profissional poderá construir uma base teórico-prático na **organização** do seu trabalho pedagógico. Diante disso, os pensamentos trazidos por Leite et al. (2017) e Araújo (2019) se complementam, pois afirmam a necessidade de uma formação inicial específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), voltado à construção de saberes didático-pedagógicos inerentes ao fazer da coordenação pedagógica, os quais se fazem presentes na graduação em Pedagogia (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 14).	
Sabe-se que o trabalho da coordenação pedagógica é imprescindível na **organização** do trabalho didático-pedagógico. Entretanto, é preciso compreender, de fato, a necessidade em se ter publicações que discutam sobre a coordenação pedagógica, especialmente no contexto do novo Ensino Médio, pois a implementação está prevista até 2024 nas escolas brasileiras (MENEZES; SEDANO, 2022, p. 16).	
O âmbito da gestão escolar foi gravemente afetado, com fechamento de escolas, saída de alunos, cancelamento de matrículas, reconfiguração dos modelos de aula, entre outros. Lück (2009; 2013) considera que a gestão escolar se define como uma área de atuação profissional na educação, incumbida do planejamento, da **organização**, da liderança, da orientação, da mediação, da coordenação, do monitoramento e da avaliação de processos essenciais às ações educacionais destinadas à promoção da aprendizagem e da formação dos educandos. Para a autora, a gestão escolar possui dimensões (pedagógica, administrativa, de cultura e clima escolar, de pessoas e de resultados) que precisam ser compreendidas em suas especificidades e em suas possibilidades de integração (RABELLO et al., 2021, p. 2).	3
Entretanto, sem dúvida, a falta de comprometimento das famílias (pais e responsáveis) na busca de material escolar (as apostilas formuladas) na escola representou uma dificuldade inicial para com a **organização** da docência. A gestão teve que se organizar, a partir de tal experiência, para visitas e entregas dos materiais de alunos que não procuraram a escola para a retirada (RABELLO et al., 2021, p. 7).	
É exatamente nesta dimensão reflexiva que os gestores, participantes desta pesquisa, ponderaram suas narrativas, alternando expressões relativas a procurar manter a **organização** dos espaços e dos processos gerenciais da escola, ao mesmo tempo em que se preocupavam com a manutenção de uma educação de qualidade. Da mesma forma, os estudos de Baldin, Pedersettu e Silva (2020) também apontaram a gestão de pessoas como uma dimensão difícil da gestão escolar. Para os autores, considerando a preocupação emocional, talvez a gestão de pessoas tenha sido a de mais difícil manutenção no cenário da pandemia, por causa do medo, do inédito e do desconhecido (RABELLO et al., 2021, p. 18).	
Assim, um repertório de conhecimentos próprios ao ato de ensinar daria ao professor condições de estabelecer uma **organização** diante da situação de incerteza e complexidade inerentes à sala de aula. Pimenta (1999) categoriza os saberes docentes em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	1
O contexto da pandemia trouxe como consequência para o ambiente escolar diversos desafios e exigiu a reconstrução do planejamento pedagógico para garantir ao estudante o direito de aprendizagem, sem colocar em risco tanto a sua saúde como a da comunidade escolar. Por conseguinte, diante do imperativo do distanciamento físico, imposto pela pandemia de covid-19, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) instituiu o ensino remoto emergencial como estratégia pedagógica para continuar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, essa forma de **organização** de ensino colocou em xeque a atuação dos gestores da aprendizagem dos estudantes, os quais, até aquele momento, não possuíam referência dentro da sua experiência profissional de como realizar essa forma de ensino, gerando um clima de apreensão e incertezas pedagógicas. Diante disso, a Coordenação Pedagógica assumiu uma posição central no processo de orientação do trabalho pedagógico do professor, buscando formar-se para formar os professores sobre as possibilidades de realização do	1

ensino de forma remota. Esse processo ocorreu em diálogo constante entre SEC-BA, Núcleo Territorial de Educação (NTE) e Escola (SANTOS; SOUZA; SANTO, 2022, p. 6).	
Categoria 2 - *Ações da Gestão Escolar Pedagógica*	
Subcategoria 1 - organização/reorganização	
Unidade de Contexto	Frequência
Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de **reorganização** escolar (GESTRADO-UFMG, 2021, p. 5).	1
As adequações metodológicas realizadas em cada disciplina pelos docentes, assim como a adequação didático-metodológica a partir da **reorganização** da oferta de disciplinas por período letivo foram escolhas adequadas para o ensino remoto, conforme demonstradas em relatório explicitado no item anterior. Com a redução do número de disciplinas ofertadas simultaneamente, diminuiu a sobrecarga de trabalho de docentes e estudantes, o que contribuiu para uma melhor gestão do tempo e efetividade nas atividades escolares realizadas (JOST; DRUZIAN; FERREIRA, 2022, p. 13).	1
Inicialmente, para estes autores, parecem prevalecer dificuldades relacionadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, ou seja, aquelas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Da mesma forma, as dificuldades podem se referir à **reorganização** curricular, no sentido de reestruturação de conteúdos e práticas (RABELLO et al., 2021, p. 21).	1
Para os docentes, esse momento resultou em experiências em torno da necessidade de **reorganização** das atividades escolares, adaptando-as à modalidade de ensino remoto (GUTIEREZ, 2021). Essas experiências compõem o processo de busca de alternativas para garantir aos alunos o vínculo com a escola e o acesso às atividades escolares. Fica assinalado o papel essencial dos professores (para o bem ou para o mal) (RIBEIRO; FARIA, 2021, p. 2).	1

Total de ocorrências de organização = 68
Total de ocorrências de reorganização = 4

APÊNDICE B – TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES DA ANPED (REGIONAIS E NACIONAL)

Quadro 1 – 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste (2020)

GT	Título	Autor(es)	link
G4 - Didática	Ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente em contexto universitário	Santos, M. O. Leal, A. A. A.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7857-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Cultura digital e prática docente após a covid-19	Lopes, A. L. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8327-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores	Honorato, H. G.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6754-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 8 – Formação de Professores	A cultura digital na formação docente	Salgado, R. F.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7482-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT9 – Trabalho e Educação	A educação remota nos cursos técnicos presenciais do Senac (São Carlos) em tempos de pandemia	Fragelli, M. C.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7717-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 12 - Currículo	Criando currículos com filmes: práticas teorias em tempos pandêmicos	Lobo, T. Machado, M. F. Castro, M. C. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8169-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Composições desejantes em tempos de pandemia	Werneck, H. N. P. Silva, S. K.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8078-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	As redes educativas e os processos curriculares da rede municipal carioca no contexto da pandemia	Rosa, R. S. B. Caldas, A. C. B. N.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6929-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	A produção de saberes fazeres no ciberspaço para os currículos em tempos de pandemia	Siqueira, R. A. C. Carvalho, J. G.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8224-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	A necessária afirmação do direito à educação em tempos de pandemia: construindo justiça curricular	Zanardo, N. D. R. Rodrigues, E. F.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8241-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 2 - 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020)

GT	Título	Autor(es)	link
G4 - Didática	Educação, pandemia e ensino remoto: reflexões a partir de notas públicas e lives	Marques, M. L. Tavares, R. G.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8566-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 8 – Formação de Professores	Educação infantil não presencial no contexto do distanciamento social	Dias, M. J. P. O.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7316-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 3 – 25ª Reunião Regional da Anped Nordeste (2020)

GT	Título	Autor(es)	link
GT 8 - Formação de Professores	Aplicativos para dispositivos para dispositivos móveis como alternativas metodológicas para professores utilizarem no ensino de matemática	Gonçalves, E. M. Neres, R. L.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6447-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Atuação docente no Brasil no contexto de pandemia de covid-19	Silva, C. L. Santos, D. M. B.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 9 - Trabalho e Educação	A educação no contexto da pandemia: reflexões acerca das condições de trabalho e saúde do profissional docente	Barros, C. C. A. Cardoso, B. L. C.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6629-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	A mercoaprendizagem das EDTHECS na educação global: os impactos da covid-19 e a estratégia privado-mercantil	Paula, A. S. N.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7353-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente na educação infantil no contexto da pandemia da covid-19 em municípios do sul da Bahia	Moreira, M. S. P. Santos, R. A.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	“O que é que eu vou fazer agora?” Dificuldades de professores com as novas tecnologias no dia a dia da escola	Ferreira, J. K. F. Teixeira, I. A. C.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7825-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT12 - Currículo	A casa como ambiente de aprendizagem: Projeto Experimental de educação complementar por meio digital em tempos pandêmicos	Santos, J. Carvalho, M. M. N. S	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7832-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Currículo e educação infantil: implicações e desafios durante a pandemia da covid-19	Rabelo, A. K. P. W. Costa, L. M. L. Santos, M. J. A.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6803-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro *4* – 3ª Reunião Científica da Anped-Norte (2021)

GT	Título	Autor(es)	link
G4/GT12 – Didática e currículo	O ensino remoto em meio a pandemia do covid-19: apontamentos de alunos da educação básica matogrossense	Médici, M. S. Rocha, J. D. T.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8678-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 5 – 13ª Reunião Regional da Anped Sul (2020)

Eixo temático	Título	Autor(es)	link
4 – Estado e Política Educacional	Acesso à internet nas escolas públicas em tempos de pandemia: mensurando a desigualdade regional brasileira	Cardozo, R. D.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5865-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
11 – Educação, Comunicação e Tecnologia	Tecnologias da informação e comunicação no contexto psicológico da realidade educacional: tempos de pandemia	Massuchetti, C. Silva, M. P.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6024-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
21- Trabalho e Educação	Peste e necropolítica: a precarização do trabalho docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, Brasil, em meio à pandemia mundial de covid-19	Cheron, C.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5939-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	O trabalho do professor em tempos de covid 19: saberes docentes e oportunidade de reinvenção	Freitas, A. M. Rela, E.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5981-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro *6* – 15ª Reunião da Anped-Sudeste (2022)

GT	Título	Autor(es)	link
G4 – Didática	Educação infantil e ensino remoto: experiencias docentes em tempos de pandemia	Silva, A. P. F.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11985-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Experiências vividas em situações de ensino: repensando a didática e a aprendizagem profissional em tempos de crise	Abdalla, M. F. B.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Saberes docentes em tempos de pandemia: os saberes didáticos como foco	Ribeiro, A. E. A. Faria, I. C. C. Araujo, M. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11939-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Uma análise dos discursos da google sobre as mudanças nas práticas dos professores diante das novas tecnologias	Lima, C. F.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11421-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 8 – Formação de Professores	Condições de trabalho e formação docente em período pandêmico: desafios das escolas paulistas	Ferreira, P. V. Silva, D. A. Placco, V. M. N. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11775-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 9 - Trabalho e Educação	Reflexões sobre o labor docente no ensino remoto	Branco, J. C. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12302-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT12 - Currículo	Nas tramas discursivas do novo Ensino Médio: primeiras análises e impressões	Azeredo, L. A. S. Moreira, B. S. H.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11943-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Ensino remoto e as disputas por significação de ensino e aprendizagem	Bibiani, A. C. R. S. Figueiredo, M. S. Moreira, P.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11750-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Do romantismo ao voo rastejante: tecendo encontros na educação infantil com bebês e crianças bem pequenas em tempos de pandemia	Touret, F. B. A. Silva, S. K.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12054-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Currículo, isolamento social e famílias de estudantes PAEE: entre saberes escolares, artefatos culturais e vivências lúdicas	Caldeira, M. C. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/12275-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 7 - 15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste (2020)

GT	Título	Autor(es)	link
G4 – Didática	Tessituras reflexivas em torno da relação entre pandemia, tecnologia e educação	Suanno, M. V. R.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11542-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Organização da escola pública e do trabalho docente na pandemia: o papel do CME de Jataí-Goiás	Oliveira, C. A. V. Freitas, L. B.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11301-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	O lugar dos CMES nas notícias sobre as escolas na pandemia	Oliveira, C. A. C. Tavares, M. V.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11300-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 09 - Trabalho e Educação e Movimentos Sociais	O processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia no movimento dos trabalhadores sem teto em Goiânia	Tavares, G. M. Pietrafesa, J. P.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11535-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Trabalho docente no ensino superior durante a pandemia: análise da literatura	Correia, A. C. G.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11078-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 12 - Currículo	Multiculturalismo intercultural crítico: um olhar no contexto das culturas e identidades juvenis de ensino médio	Nascimento, A. P. Zibetti, M. L. T.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11104-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 8 – 26ª Reunião Científica Regional Nordeste da Anped (2022)

GT	Título	Autor(es)	link
GT08 - Formação de Professores	A coordenação pedagógica e seus saberes & fazeres: a sua relevância na formação continuada na educação infantil	Franco, R. M. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12526-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	A formação de professores alfabetizadores frente aos impactos da pandemia do covid-19: uma breve discussão	Ferraz, F. S. S. Marinho, D. C. Teixeira, C. M. S	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12480-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT09 - Trabalho e Educação	A pandemia de covid-19: reverberações na classe trabalhadora brasileira.	Araujo, D. S. R.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12122-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT12 - Currículo	Currículo versus negacionismo científico: possibilidades de resistência e enfrentamento	Matos, M. A. G. Freitas, V. P. C. Valle, M. G.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12517-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 5 – 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

GT	Título	Autor(es)	link
GT 04/GT 12 -Didática, Currículo e Tecnologias Digitais	Uso pedagógico de tecnologias móveis na educação: uma revisão sistemática na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)	Castro, R. F.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11030-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Um olhar pelas frestas: as crianças de turmas de alfabetização em porto velho – Rondônia na pós-pandemia	Lima, M. M.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11043-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Tecnologias digitais, desigualdades e privilégios sobre a crise do ensino remoto durante o coronavírus	Oliveira, G. N. Oliveira, S. S. B. Costa, G. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/10962-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Prática docente no ensino remoto amazonense: desafios para uma didática inclusiva e urgente	Furtado, C. R. M. Oliveira, M. T. S. B. Praia, G. P.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11240-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Ensino remoto emergencial em Macapá/AP: dilemas e desafios na pandemia de covid-19	Mendes, A. S. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11088-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Educação em meio à pandemia da covid-19 em Manaus: uso das mídias educacionais em estratégias colaborativas	Costa, G. S. Oliveira, G. N. Oliveira, S. S. B.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11286-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 08 - Formação de Professores	Uma identidade cultural digital na Amazônia? a formação inicial de professores nativos digitais em uma universidade da Amazônia oeste paraense	Melo, N. T. R. Mafra, J. R. E. S.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11350-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
GT 09 - Trabalho e Educação, Ensino Médio e Ed. Técnica e Tecnológica	O trabalho docente em tempo de pandemia de covid-19: as condições laborais de professores no ensino remoto	Pantoja Junior, P. R.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11401-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 6 - 14ª Reunião da Anped Sul (2022)

Eixo Temático	Título	Autor(es)	link
01 - História da Educação	Educação no contexto pandêmico: memórias de uma professora que atua numa escola do campo no norte do Rio Grande do Sul	Pasinato, D.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10642-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional	(Des)investimento na qualidade da educação: uma análise sobre o financiamento do ensino remoto no Paraná	Miesse, M. C. Sousa, Y. M. S. C. Silva, F. L. O.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10709-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Efeitos da política de regime especial de aulas não presenciais do estado do pará na garantia do direito à educação	Batista, I. G. Brandalise, M. A. T.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Eixo Temático 09 - Currículo	Ensino remoto: (o que) é possível?	Uberti, L.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10661-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Eixo Temático 21 - Trabalho e Educação	O vírus do capital: as mutações do capitalismo e a precarização do trabalho docente	Oliveira, J. H. F. Hirdes, J. C. R. Del Pino, M. A. B.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10585-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
	Escolaridade interrompida: o discurso da OCDE sobre educação em tempos de pandemia e os impactos na formação do trabalhador	Simão, A. A.	http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10584-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Quadro 7 - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

GT	Título	Autor(es)	link
GT 4 - didática	Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial	Melo, G. F.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt04-trabalho_encomendado_40rn.pdf
	Conteúdo e forma em tempos de pandemia	Beleze, N. M. Franco, S. A. P. Mello, D. E.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_17.
	Cultura digital e prática docente: rupturas e continuidades no contexto do ensino superior pós covid19	Lopes, A. L. S.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_14.
	A profissionalização docente nos anos iniciais: qual o lugar que o conhecimento, produzido da prática, ocupa no ensino de matemática a partir da pandemia da covid-19?	França, S. M. O.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_14.
	Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?!	Ribeiro, A. E. A. Faria, I. C. C.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_26.
	O ensino de sociologia: um olhar sobre a implantação da BNCC no Ensino Médio em meio a pandemia de covid-19 em Rio Branco - Acre no ano de 2021	Brito, B. T. S. Faria, L. R. A.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_19.
	Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto	Mesquita, S. S. A. Souza, M. I. M.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_15.
	Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia	Pereira, E. C.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_15.
	A escola e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia	Silva, A. M. M.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_13.
	A experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na rede estadual de Pernambuco	Santos, A. A. Giraffa, L. M. M.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_13.
GT 8 - Formação de Professores	Formação, autoria e resistência: a escuta de professoras no tempo-espaço da pandemia da covid-19	Pucci, R. H. P. Ferreira, L. H.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_17.
GT09 – Trabalho e Educação;	Trabalho docente no ensino médio amazônico em contexto de Covid-19: análise sobre antes e	Dias, J. L. O.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_23.

	durante a pandemia na Escola José do Patrocínio (AP)		
GT12 – Currículo	Cotidianos, travessias e criações - pandemia e possibilidades de migrações curriculares	Machado, M. F. Lobo, T. Castro, M. C. S.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_25.
	Um currículo em dois tempos: reflexões sobre a transição educação infantil/ensino fundamental no contexto da pandemia	Caldeira, M. C. S.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_27.
	"Pode ser a gota d'água" - vozes de professoras e a pandemia na Amazônia	Peixoto, L. F. Wanzeler, E. B. P. Estácio, M. A. F.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_22.
	As pesquisas com os cotidianos escolares em tempo de pandemia e necropolíticas: insurgências possíveis	Delmondes, M. O.	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_11.

Quadro 12 – Resultados da busca no *Research Rabbit*

Periódico	Título	Autor(es)	Ano	link
Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão	Desafios da gestão escolar agravados em tempos de pandemia	Rabello, L. G. Souza, M. A. Becati, I. S. Gomes, C. A. S.	2021	https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/647
Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	A efetividade da implantação do ensino remoto com as disciplinas organizadas em ciclos no Ensino Médio Integrado	Jost, I. Druzian, L. B. Ferreira, N. L.	2022	https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12739
Revista Saberes Pedagógicos	Desafios da gestão escolar durante a pandemia da covid-19	Oliveira, L. G. Casagrande, S.	2022	https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7743
Research, Society and Development	Usinagem fotovideo: raising awareness for the preservation of public school heritage during the Covid-19 pandemic	Mendes, S. Melo, E. V.	2021	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20165
Research, Society and Development	Learning assessment practices in remote education: an analysis of Chemistry teachers in the Metropolitan Region of Fortaleza – CE	Santiago, S. B. Pereira, J. G. N. Araújo, G. L. Monteiro, M. R. Sousa, I. F.	2022	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25416

Revista Labor	Percepções de estudantes do ensino médio acerca do uso de mensagens de texto com caráter motivacional durante a pandemia da Covid-19	Temp, H. Coutinho, R. X.	2021	https://doi.org/10.29148/labor.v1i26.71924 (https://www.academia.edu/61924247/Percep%C3%A7%C3%B5es_de_estudantes_do_ensino_m%C3%A9dio_acerca_do_uso_de_mensagens_de_texto_com_car%C3%A1ter_motivacional_durante_a_pandemia_da_Covid_19)
Revista Thema	Discutindo fake news sobre química durante a pandemia da COVID-19	Ribeiro, F. V. Amorim, A. P. O. Lopes, C. S.	2022	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2176
Research, Society and Development	Remote teaching in a face-to-face technical course: Reflections of an interdisciplinary project in the context of the pandemic	Batista, C. S. M. Gaspar, G. T. T. Junio, S. S. Oliveira, V. A. Silva, A. M.	2021	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16695
Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação	Mudanças na avaliação logo após da pandemia da covid-19 no ensino médio de colégios particulares da cidade de posadas, argentina	Rocabert, C. G.	2022	https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6053
Revista Pedagógica	Ensino de ciências humanas e sociais no ensino médio: estudo exploratório da organização do trabalho pedagógico na pandemia	Batista, M. T. O. Maia, F. A. A. Santos, S. C. M.	2022	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7094
Kiri-Kerê – Pesquisa em ensino	O “detetive virtual” da alimentação saudável	Capaz, J. P. Gradella, D. B. T. Muscardi, D. C.	2022	https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/36490
Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros	Práticas de letramentos literário e racial crítico na comunidade quilombola de trigueiros (pe): reflexões a partir do olhar da gestão	Silva, B. M. Moura, D. C.	2022	https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18757
Revista Novas Tecnologias na Educação	A Pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma Análise Comparativa de Dados dos Anos de 2019 e 2020	Weber Neto, N. C. Soares, R. Reis Coutinho, L. Soares Teles, A.	2022	https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126655
Revista Científica Multidisciplinar	Produção e aplicação de textos para o ensino de física moderna: relato de uma experiência didática do programa residência pedagógica	Macêdo, H. R. A.	2022	https://www.nucleodoconhecimento.com.br/fisica/fisica-moderna

Núcleo do Conhecimento				
Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas	O Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Ensino Médio em Tempos de Pandemia da Covid-19	Bento, E. G. Souza Júnior, G. R. Rossi, C. M. S.	2022	https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/9637
Educación Física y Ciencia	Educação Física Escolar na Pandemia da Covid-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro	Teixeira, D. R. Santos, V. B. J. C. Ribeiro, A. R. N. Cruz, E. S. Beltrão, J. A.	2021	https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce198/14935
Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense	Relato sobre os desafios da produção de material didático audiovisual em um projeto de Extensão do Instituto Federal Catarinense	Schardosim, C. R. Zancanaro, A. Miron, K. T. S. Filagrana, J. E.	2021	https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/2099
EaD Em Foco	Envolvimento de Pais e Responsáveis na Vida Escolar dos Alunos: uma Pesquisa sobre o Emprego das Ferramentas de Comunicação Online nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo	Constantino, P. Peterossi, H. G. Poletine, M. R. O.	2022	https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1740
Holos	Ensino médio integrado: uma necessidade possível para a educação pós pandemia	Oliveira, T. F.	2021	https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11649
Cadernos do Aplicação	Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil	Perini, E. R. Cipriani, F. M.	2021	https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111132
Revista Iberoamericana de Educación	Relações sociais, pandemia da covid-19 e ensino médio	Celestino, S. M. S. Souza, R. C.	2021	https://rieoei.org/RIE/article/view/4188/4189
Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação	Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da covid-19	Pereira, R. S. Pinto, N. F. S.	2021	https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3046
Conjecturas	Tecnologias da informação e comunicação: reflexões sobre os desafios enfrentados no	Ramos, L. V. Pires, L. S. Figueredo, A. C. C.	2022	https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2192

	ensino médio público da Bahia durante a COVID-19	Neumann, L. A. O. Belém, M. P. O.		
arqmudi [Internet]	Uso da gamificação nas escolas públicas: estudo de caso em época de pandemia da covid-19	Moreira D. R. Moreira, F. A. Ferreira, H. P.	2022	https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/61982
Sala de aula em foco	Pensamento Computacional e Programação Scratch no Ensino Fundamental: Relato de experiência em uma Escola Pública do Distrito Federal	Santos, S. K. S. L. Bonfim, C. J. L. Ferreira, L. S. Versiani, A. L.	2021	https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1403
Id on line – Revista de Psicologia	Aulas Práticas Remotas de Biologia: Percepção de Estudantes do Ensino Médio no Município de Campos Sales – Ceará	Souza, K. B. M. Lemos, S. M. A.	2022	https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3514
Educitec	Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a COVID-19	Lucas, L. M. Moita, F. M. G. S. C.	2020	https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1433/597
Revista Paranaense de Educação Matemática	Covid-19 e plataformas de streaming: intervenções no programa residência pedagógica à luz da educação matemática crítica	Pereira, A. G. M. Milli, E. P. Paiva, M. A. V.	2022	https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/5155/5080
TICs & EaD em Foco	Plataformas digitais e o protagonismo estudantil no contexto do ensino remoto emergencial	Sena, L. S. Serra, I. M. R. S.	2021	https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/561
International Journal Education and Teaching (pdvl)	Metodologias de ensino: articulação docente para o ensino de geometria espacial à estudantes, em tempos da Covid-19	Silva, J. C. Santos, D. V. Barros, E. H. S. Santos, L. D. S. Sousa, Y. K.	2020	https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/153
Caderno de Educação Física e Esporte	Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente	Moreira, E. C. Pereira, R. S.	2021	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27461
Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar	Interdisciplinaridade e educação ambiental em período de ensino remoto	Feretti, V. Rodrigues, A. J. S. Alvim, R. G. C. Brock, F. L. R. Vaccarelli, M. J. Kashiwagi, H. M. Bueno, R. E. Lesama, M. F.	2021	https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/83346/45556

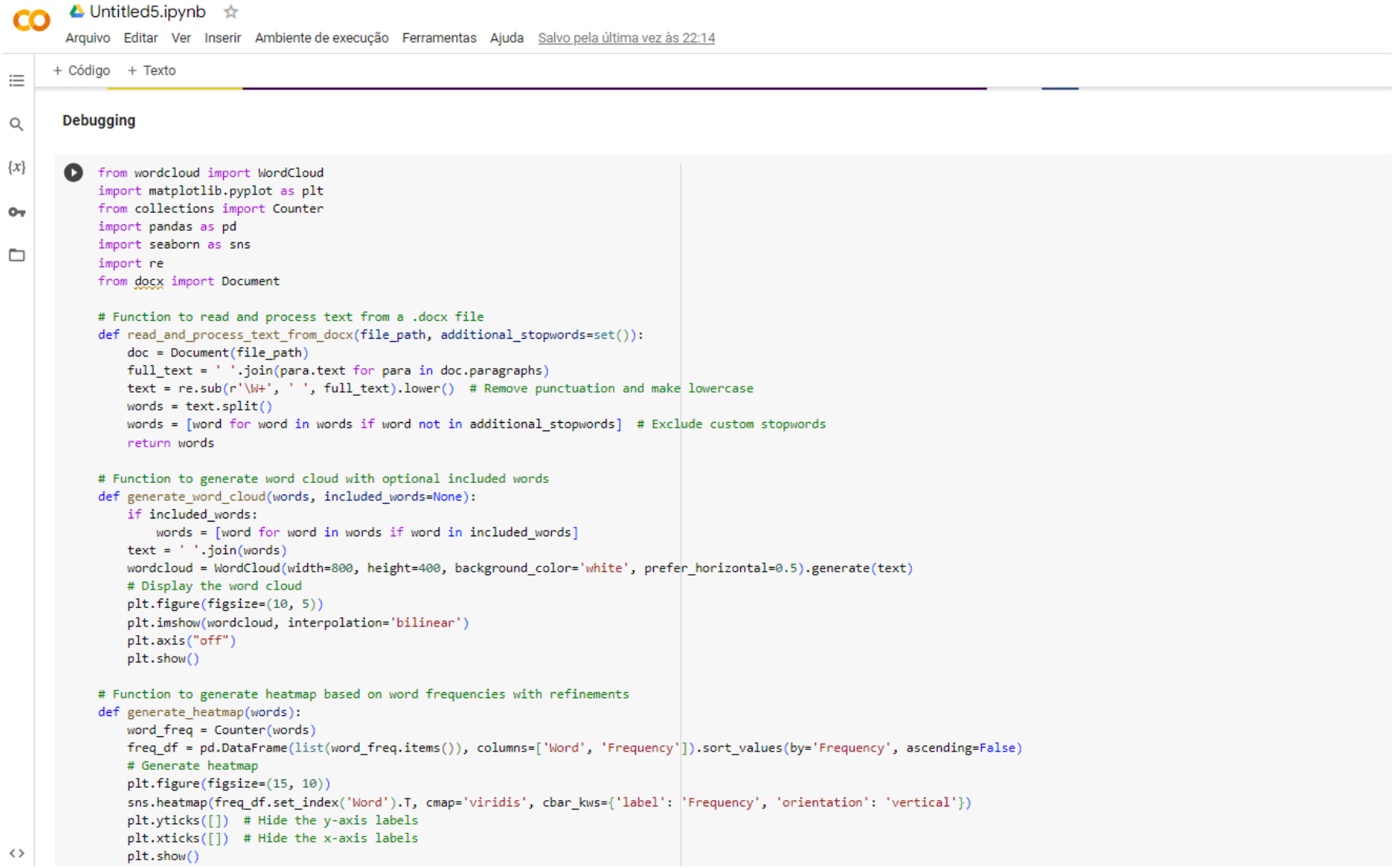
Quadro 13 – Resultados da busca no *Google Acadêmico*

Periódico	Título	Autor(es)	Ano	link
Revista Panorâmica online	Gestão Escolar e suas estratégias na Contemporaneidade: liderança e cuidado com as pessoas	Nunes, L. B.	2022	https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1548
Ensino em Perspectivas	Estágio em gestão educacional: vivências em meio à pandemia (Covid-19)	Araújo, A. M. Jorge, F. A. Ferreira, F. M. N.	2021	https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6745
Formação Docente	Entre teoria e prática: desafios do estágio curricular no curso de Pedagogia da UFPA no marajó em tempos de pandemia	Matos, C. C. Caetano, V. N. S. Costa, E. M.	2022	https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/600
Revista Práxis Pedagógica	A avaliação da aprendizagem escolar em tempos de pandemia	Silva, L. O. Nogueira, M. S. U. S. Macedo, M. C. S. R.	2021	https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7032
Retratos da Escola	A outra face da era digital	Mello, M. B. Santos, C. C. F Pereira, R. S.	2022	https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642
Série-Estudos	Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo	Duvernoy, D. S. A. C. Barros, L. G. M.	2022	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822022000300325&script=sci_arttext
Paidéi@	Políticas de formação continuada de coordenadores e professores na modalidade remota em meio à pandemia	Orth, M. A. Medeiros, C. E.	2022	https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1295
Revista on line de Política e Gestão Educacional	Educação e pandemia: o ensino fundamental anos finais em um sistema de ensino	Paula, F. D. Miranda, M. C. R.	2021	https://www.redalyc.org/journal/6377/637769831001/637769831001.pdf
Revista Ibero-americana de humanidades, ciências e educação	Gestão escolar democrática e participativa: um olhar para as habilidades, competências, perspectivas e desafios dos directores escolares do município da Caála	Costa, M. G. Enoque, F. Z. Graça, H. C.	2022	https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3724
Dialogia	A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Ampliando o olhar sobre as (con)divergências	Richter, A. P. H. Cerutti, E.	2022	https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21737
Gesto Debate	A Implementação do Ensino Remoto em uma Rede Municipal de Ensino durante a	Melo, A. T. T. Solza, K. R.	2022	https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17168

	Pandemia de COVID-19: Considerações a partir da perspectiva da da Pedagogia Histórico-Crítica			
Inter-Ação	Residência pedagógica na educação do campo: reflexões sobre ações educativas em tempos de covid-19	Maciel, J. M. B. M. Sangali, A.	2022	https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72171
Video Journal of Social and Human Research	O uso da nuvem de palavras como estratégia de inclusão e inovação pedagógica	Sena, L. S. Pinheiro, A. P. Sousa, A. Serra, I. M. R. S.	2022	https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13109/1/Artigo%205%20-%20O%20USO%20DA%20NUVEM%20DE%20PALAVRAS.pdf
Humanidades & Inovação	A formação docente em educação física no estado do amazonas em tempos de covid-19: uma análise documental	Pereira, L. A. Cruz, E. C. O. Silva, I. R. Barros, J. L.	2021	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5099
Debates em Educação	As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios um olhar para a etapa do ensino médio	Menezes, L. Sedano, L.	2022	https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13300
Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar	A formação docente e suas implicações no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental numa escola em Guaraciaba do Norte, Ceará, Brasil	Soares, A. M. M. Durão, M. M.	2022	https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1914
Rev. Bras. Educ	Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais colaborativas	Silva, W. R.; Campos, L.	2022	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nLHSjrHQzvpbm9XWWMk97Cx/#
Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino	Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha	Oliveira Júnior, C. E. Reetz, A. Sossai, L. M.	2020	https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31869
Informática na educação: teoria & prática	Aquele problema chamado celular: O uso do celular como ferramenta de ensino e aprendizagem.	Beltran-Pedreros, S. Bérgamo, L. Godinho, J.	2021	https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/112622
Research, Society na Development	O uso de ferramentas Google para a produção automatizada de relatórios da aprendizagem em turmas de séries iniciais para as escolas públicas do município de Fortaleza - CE	Messias, M. M. Rodrigues, M. A. S. Costa, R. F. Souza, A. M. C. Paim, I. M.	2022	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39151/32108

Educere et Educare	As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos	Oliveira, J. F. V. Silva, L. M.	2022	https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26596
Revista Educação & Ensino	O papel do professor e do aluno no ensino híbrido na perspectiva da sala de aula invertida	Marques, H. G. Moura, I. G. L. Grigorio, M. I. S. Lima, V. S. Gabriel Neto, J. A.	2022	https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/346

APÊNDICE C – SOFTWARE EM CÓDIGO ABERTO PARA CRIAÇÃO DE NUVENS DE PALAVRAS



Untitled5.ipynb

Arquivo Editar Ver Inserir Ambiente de execução Ferramentas Ajuda Salvo pela última vez às 22:14

+ Código + Texto

```
# Set of words to exclude
additional_stopwords = {'na', 'total', 'subcategoria', 'emergentes', 'categorias', 'e', 'de', 'ocorrências', 'totais', 'pesquisa', 'apêndice'}  # Replace with words you want to exclude

# Optional: Set of words to include in the word cloud
included_words = {'desafios', 'experiência', 'contribuições', 'dificuldades', 'dificuldade', 'atividades', 'enfrentamento', 'organização', 'reorganização', 'desafio'}  # Replace with words you want to include

# File path for the .docx file uploaded directly to Colab
file_path = 'Anexo A.docx'

# Read and process the text
words = read_and_process_text_from_docx(file_path, additional_stopwords)

# Manually add 'desafio' and its frequency
manual_word = 'desafio'
manual_frequency = 107
words.extend([manual_word] * manual_frequency)

# Generate and display the word cloud (using included_words)
generate_word_cloud(words, included_words)

# Generate and display the heatmap
generate_heatmap(words)
```

