

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO: INSEGURANÇAS,
VULNERABILIDADES E PROCESSOS DECISÓRIOS**

**LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: INSEGURIDADES,
VULNERABILIDADES Y PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES**

**SCHOOL MANAGEMENT IN THE PANDEMIC CONTEXT: INSECURITIES,
VULNERABILITIES, AND DECISION-MAKING PROCESSES**



Joane Vilela PINTO ¹
e-mail: jv.pinto@unesp.br



Yoshie Ussami Ferrari LEITE ²
e-mail: yoshie.leite@unesp.br



Leny Rodrigues Martins TEIXEIRA ³
e-mail: lenyrmteixeira@gmail.com



Tamara de LIMA ⁴
e-mail: tamara.lima@ifsp.edu.br



Augusta Boa Sorte Oliveira KLÉBIS ⁵
e-mail: augustaklebis@gmail.com



Simone Conceição Pereira DEÁK ⁶
e-mail: sideak@gmail.com

Como referenciar este artigo:

PINTO, J. V.; LEITE, Y. U. F.; TEIXEIRA, L. R. M.; LIMA, T.; KLÉBIS, A. B. S. O.; DEÁK, S. C. P. A gestão escolar no contexto pandêmico: Inseguranças, vulnerabilidades e processos decisórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024106, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.2.18795>



| **Submetido em:** 10/12/2023
| **Revisões requeridas em:** 23/01/2024
| **Aprovado em:** 25/03/2024
| **Publicado em:** 06/09/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Doutora em Educação.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Presidente Epitácio – SP – Brasil. Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

⁵ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutora em Educação.

⁶ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Doutora em Educação.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar e compreender os desafios enfrentados por diretores e coordenadores pedagógicos do sistema municipal de Presidente Prudente - SP, durante a pandemia de COVID-19. Busca-se refletir sobre o papel dos gestores escolares e as condições de trabalho no contexto pandêmico, por meio da análise de um questionário on-line aplicado junto a 66 gestores. O questionário possibilitou conhecer aspectos relacionados à saúde, atividades desenvolvidas e relação escola-família. Ao apresentar uma visão abrangente dos desafios e estratégias adotadas, esta pesquisa, de natureza qualitativa, contribui para a compreensão das principais dificuldades enfrentadas pelo gestores, escolas, professores e alunos durante a pandemia de 2020/2021. Os resultados demonstraram que a saúde física e mental dos gestores foi afetada. Além disso, as atividades desempenhadas sofreram alterações significativas. Houve, ainda, a necessidade da adoção de novas e diversas estratégias de comunicação com as famílias, bem como de enfrentamento à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Gestores educacionais. Pandemia COVID-19.

RESUMEN: Este artículo pretende investigar y comprender los retos a los que se enfrentan directores y coordinadores educativos durante la pandemia de Covid-19. Inicialmente, se reflexiona sobre el papel de los directores de centros escolares y las condiciones de trabajo en el contexto de la pandemia. A continuación, se analizan los datos de un cuestionario en línea administrado a 66 directores para conocer aspectos relacionados con la salud, las actividades realizadas y la relación escuela-familia. Al presentar una visión global de los retos y las estrategias adoptadas por los gestores, esta investigación cualitativa contribuye a comprender las principales dificultades a las que se enfrentan las escuelas, los profesores y los alumnos durante la pandemia 2020/2021. Los resultados apuntan a la necesidad de aplicar políticas que tengan en cuenta las necesidades específicas de las escuelas en un contexto marcado por circunstancias excepcionales y únicas. También ofrecen perspectivas que pueden contribuir a la formulación de políticas y prácticas en tiempos de crisis, así como a futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica. Gestores educativos. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT: The aim of this article is to investigate and understand the challenges faced by principals and educational coordinators during the COVID-19 pandemic. Initially, reflections are made on the role of school managers and working conditions in the pandemic context. Next, data from an online questionnaire administered to 66 managers is analyzed to find out about aspects related to health, activities carried out and the school-family relationship. By presenting a comprehensive view of the challenges and strategies adopted by managers, this qualitative research contributes to understanding the main difficulties faced by schools, teachers and students during the 2020/2021 pandemic. The results point to the need to implement policies that consider the specific needs of schools in a context marked by exceptional and unique circumstances. They also offer insights that can contribute to the formulation of policies and practices in times of crisis, as well as to future research.

KEYWORDS: Basic education. Educational managers. COVID-19 Pandemic.

Introdução

A pandemia da COVID-19 se configurou como um evento de extrema magnitude e profundidade, que desencadeou transformações significativas em diversos âmbitos da sociedade. Sua ocorrência impulsionou a humanidade a enfrentar desafios sem precedentes, exigindo respostas rápidas e efetivas para mitigar os impactos e garantir a continuidade das atividades essenciais. Breton (2023) afirma que a pandemia desencadeou um processo saturado de informações, distribuídas entre a linguagem técnica de especialistas em saúde pública, comentários de jornalistas, divulgação sobre a necessidade de restrição de circulação das pessoas, além de informações sobre hospitalizações e mortes. Esse cenário implicou nas medidas que impactaram movimentos e transformaram estilos de vida, em um contexto que envolveu uma atmosfera ameaçadora e incerta.

No contexto educacional, a disseminação do vírus impôs às instituições de ensino uma adaptação rápida e diversificada, visando assegurar o processo de ensino e aprendizagem em meio às restrições impostas pelo distanciamento social. Essa condição desafiadora exigiu a implementação de estratégias inovadoras e a reconfiguração dos modelos tradicionais, com o intuito de assegurar o acesso à educação, da mesma maneira que a promoção e o desenvolvimento dos estudantes em tempos adversos.

Nessa conjuntura, os gestores desempenharam um papel fundamental ao assumirem a responsabilidade da tomada de decisões e implementação de estratégias, buscando assegurar a continuidade das atividades educacionais. Além da necessária adaptação a novas formas de ensino, incumbiram-se da árdua tarefa de garantir a saúde e segurança de alunos, professores e funcionários. Compreender as ações empreendidas por esses profissionais torna-se de suma importância para análises e reflexões acerca do impacto da pandemia na educação, assim como dos procedimentos adotados para enfrentar aquele momento singular na história.

Levando isso em consideração, nosso grupo de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, realizou um estudo, de abordagem qualitativa, com o objetivo de investigar e compreender experiências e práticas dos gestores escolares que atuavam nas escolas municipais de Presidente Prudente, durante o período da pandemia da COVID-19. Por meio da aplicação de um questionário on-line, buscamos coletar dados acerca das atividades realizadas pelos profissionais supramencionados, bem como sobre abordagens adotadas, desafios enfrentados e estratégias implementadas com o intuito de assegurar a continuidade da

educação no contexto pandêmico. Ressaltamos, portanto, que este artigo apresenta um recorte dessa pesquisa mais ampla.

Procuramos responder à questão: como se desenvolveu o trabalho de gestão escolar durante a pandemia? Para alcançar os objetivos, contamos com a participação de orientadoras pedagógicas⁷ e diretoras, que compartilharam conosco os desafios enfrentados. É relevante salientar que a maioria dos estudos no contexto da educação durante a pandemia tem direcionado seu foco principalmente para os aspectos ligados ao trabalho docente (Alves; Martins; Moura, 2021; Baade *et al.*, 2020; Bessa, 2021; Cardoso; Soares; Gonçalves, 2022; Carraro; Ostemberg; Kohls dos Santos, 2020; Lima *et al.*, 2022). Desse modo, nossa pesquisa busca, de forma significativa, preencher essa lacuna, concentrando-se especialmente na investigação das situações relacionadas à gestão escolar.

Nesse percurso investigativo, iniciamos nossa análise com base nas considerações relevantes de autores amplamente reconhecidos no campo da gestão escolar, tais como Dourado (2007), Paro (2012), Souza (2006, 2012). De forma geral, esses autores ressaltam que a gestão educacional não pode ser considerada neutra, demandando, assim, um processo contínuo de aprendizado e engajamento que transcende os limites da prática educativa. Embora os gestores escolares possuam uma autonomia relativa, eles têm a oportunidade de estabelecer e efetivar canais de participação, por meio dos quais torna-se possível aprender sobre a dinâmica democrática e reavaliar as estruturas autoritárias, viabilizando o envolvimento de estudantes, pais ou responsáveis, professores e outros profissionais da educação. Na próxima seção, questões referentes às concepções sobre gestão escolar serão melhor discutidas.

O papel da gestão escolar e o contexto pandêmico

Para Vieira (2007) existem diferenças entre a gestão educacional e a gestão escolar. A educacional abrange uma variedade de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais, tanto em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, quanto em outras ações específicas de cada área de atuação. A gestão escolar, por sua vez, refere-se às tarefas realizadas dentro do âmbito da escola, que estão sob sua esfera de competência. A gestão escolar visa garantir o cumprimento de sua finalidade essencial, que é promover o ensino e a aprendizagem, possibilitando o acesso à educação como um direito de

⁷ Na rede municipal de Presidente Prudente, adota-se o termo “orientador pedagógico”. Porém, com as atribuições similares ao termo “coordenador pedagógico”, mais comumente adotado em outras redes e sistemas de ensino.

todos, conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, é importante aproximar essas duas esferas de gestão, pois sua finalidade última tem um objetivo comum: garantir a educação como um "direito de todos", visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho, conforme definido nas normas supracitadas. Para Martínez *et al.* (2023), os gestores devem adotar um modelo de gestão que responda às exigências atuais, de maneira que a instituição escolar se torne um espaço em que o trabalho em equipe, o planejamento, a gestão, a participação, a avaliação e o fortalecimento de valores se tornem práticas diárias, inclusive buscando melhorias contínuas objetivando resgatar a função social da educação.

Souza (2012, p. 159) problematiza a gestão escolar, pautando-a em uma abordagem que busca compreendê-la não em sua idealização, senão na apreensão da sua concretização, considerando atentamente as áreas de atuação e seus propósitos. O autor enfatiza que “[...] a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza”. Desse modo, a gestão escolar desempenha um papel primordial na definição dos pressupostos que orientam os procedimentos relacionados à escola, ao mesmo tempo em que se configura como um processo dinâmico de busca, conquista, disputa, diálogo e compartilhamento do controle sobre o poder decisório que orienta o percurso da instituição. Em síntese, a coordenação da política escolar se configura como o foco central da gestão escolar, evidenciando-se, esta última, como uma extensão operacional da política escolar.

Também nesse sentido, Paro (2012) apresenta uma concepção que enfatiza a necessidade de a gestão escolar voltar-se à construção de uma escola pública que contribua para a emancipação dos estudantes e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade. Assim, a especificidade da administração escolar implica na rejeição inequívoca à dominação e à exploração do trabalho, características intrínsecas à gestão capitalista, o que, entretanto, não implica uma renúncia à administração como um todo. Segundo o autor, é fundamental buscar formas de gerenciar a escola que garantam tanto sua eficiência interna, ou seja, a otimização dos recursos disponíveis, quanto sua efetividade externa, relacionada ao desempenho da escola em relação aos estudantes e ao alcance dos objetivos de aprendizagem. Desse modo, os gestores, de forma consciente ou não, por meio de suas ações, podem se alinhar aos interesses conservadores das minorias dominantes ou aos interesses históricos e progressistas das classes dominadas.

Em que pese a importância de os gestores se comprometerem com a transformação social e pautarem suas ações em consonância com os interesses da classe trabalhadora, é necessário ressaltar, conforme aponta Dourado (2007), que a ação política pode ser influenciada por marcos regulatórios que refletem orientações, compromissos e perspectivas mais abrangentes do que a dinâmica intraescolar. No contexto do período pandêmico, tais situações se tornaram evidentes, uma vez que os diretores, mesmo objetivando uma escola orientada para a transformação da realidade, foram compelidos a adotar algumas posturas técnicas e conservadoras, como representantes do Estado, executando políticas impostas pelos órgãos gestores centrais. Os gestores escolares se encontravam em uma conjuntura em que buscavam preservar a saúde e o bem-estar dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que se fazia necessário assegurar a continuidade do processo educacional.

Como posturas técnicas e conservadoras, referimo-nos, por exemplo, às preocupações em garantir a manutenção dos procedimentos escolares, além da cautela em relação à tomada de decisões que não refletissem a decisão dos órgãos superiores. Souza (2006) explica que, para os autores clássicos da gestão escolar, o diretor é tido como um técnico, que desempenha principalmente a função administrativa na escola, oportunizando meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se de uma visão conservadora, focada nas atividades administrativas e burocráticas, justificadas sob o pretexto de garantir a eficiência e a eficácia da escola.

De acordo com Souza (2006), autores críticos afirmam a imprescindibilidade da dimensão política na gestão escolar, uma vez que o posicionamento político é importante na redefinição dos objetivos e dos métodos da escola, de maneira que haja uma reformulação em termos de currículo, de métodos de ensino e de avaliação, dentre outros aspectos. Isso levaria a gestão a voltar-se para os interesses da classe trabalhadora, visando uma transformação social. No contexto pandêmico, também há autores como Alves e Barbosa (2020) que defendem a necessidade de implantação de processos educacionais significativos, mesmo considerando as demandas impostas pelo isolamento social. Elas acreditam que a gestão escolar deveria apresentar propostas que contemplassem planos educacionais emergenciais desafiadores, envolvendo escolas, alunos e famílias, em uma gestão democrática participativa, mesmo respeitando o necessário distanciamento social.

Nesse mesmo sentido, Firmino (2020) expõe que os gestores deveriam adotar uma postura crítica em relação aos sujeitos envolvidos e tomar decisões que beneficiem a

coletividade, como diálogos para decisões democráticas, ampliação da participação, respeitando as partes envolvidas, sem desconsiderar as funções cotidianas comumente realizadas. Para a autora, os gestores deveriam ser flexíveis no período pandêmico, observando as situações que requerem um ambiente propício para uma educação de qualidade social. Firmino (2020) menciona que desafios em tempos de pandemia, como a instabilidade emocional de alunos e familiares deveria ser considerada uma prioridade para a docência; mas, isso foge das situações debatidas na formação profissional docente, tanto inicial quanto a continuada. Assim, esse processo de orientação pedagógica, exigido da docência em tempos de pandemia, demandou intervenção emergencial dos gestores, que buscaram apropriar-se dessa nova função.

No período da pandemia, os gestores ficaram pressionados entre atender as reivindicações dos professores, preocupados com a aprendizagem dos estudantes e as demandas superiores, especialmente no preenchimento de relatórios e outros procedimentos burocráticos. Eles precisaram lidar com as demandas docentes advindas do ensino remoto, acrescidas das reivindicações e pressões provenientes das esferas governamentais e da sociedade em geral. Mesmo que compreendessem o papel político no contexto escolar, o período pandêmico representou algo completamente inusitado, o que fez com que os gestores escolares não tivessem muitas opções, senão seguirem as determinações superiores, adequando-se às novas demandas, acatando políticas concebidas exclusivamente para aquele momento.

Percurso metodológico

Na conceituação da gestão escolar, nos referimo-nos à equipe gestora, constituída, no caso do sistema educacional em tela, pelo diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. O estudo foi realizado com gestoras do sistema municipal de Presidente Prudente, que responderam um questionário composto por 61 perguntas, disponibilizadas na plataforma Google *Forms*. Dentre os 66 respondentes, apenas três afirmaram pertencer ao sexo masculino, razão pela qual utilizamos o substantivo feminino “gestora”. O questionário abrangeu questões objetivas e abertas, visando obter informações sobre aspectos pessoais, condições de saúde, formação e experiência profissional, recursos tecnológicos disponíveis, condições de trabalho remoto e relações com a comunidade. Foi disponibilizado em 19 de julho de 2021 e as respostas foram aceitas até 23 de setembro do mesmo ano. Antes, porém, realizamos um pré-teste, visando adequar e aperfeiçoar as questões.

No que diz respeito aos procedimentos éticos adotados nesta pesquisa, é importante destacar que todas as participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi a única questão obrigatória. Além disso, o projeto de pesquisa e demais documentos necessários foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁸, por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), com o intuito de assegurar a observância aos direitos humanos, à autonomia da vontade e ao cumprimento de elevados padrões de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade, bem como a promoção de valores democráticos e responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019). Cabe ressaltar que, para garantir o anonimato das participantes, não foram divulgados os nomes e tampouco o local de atuação. Tais medidas foram adotadas com a finalidade de preservar a confidencialidade e a privacidade das participantes.

Com o intuito de conhecermos as gestoras, as questões iniciais objetivaram caracterizar o perfil das participantes e as seguintes tiveram a intencionalidade de obter maior compreensão dos processos decisórios, das inseguranças e vulnerabilidades experienciadas pelas gestoras no período pandêmico. Neste estudo, o conceito de perfil é compreendido de acordo com a definição de Souza (2006), como a capacidade de analisar as diferentes facetas de um fenômeno, representando um conjunto de características gerais desse fenômeno específico, evidenciando seus diferentes padrões. A formação do perfil ocorre por meio da análise de diferentes tipos, buscando identificar e descrever a heterogeneidade para classificar em grupos mais semelhantes, com o objetivo de compreender as particularidades, as diferenças e semelhanças entre os indivíduos (Souza, 2006). A análise das demais questões seguiu procedimentos da abordagem qualitativa de pesquisa, embasados em André e Gatti (2008).

Dentre as funções ocupadas pelas gestoras, 57,1% são orientadoras pedagógicas e 42,9% são diretoras. A maioria das participantes se encontra na faixa etária de 32 a 51 anos, totalizando 80,4%. Dentro dessa faixa, 48,2% possuem idade entre 42 e 51 anos. Em seguida, estão 16% das gestoras com idades entre 32 a 36 anos, assim como aquelas com idades entre 37 a 41 anos, que correspondem ao mesmo percentual. Entre 52 a 57 anos, encontram-se 12,5% das gestoras. Há, também, 1,8% com idades entre 22 a 26, bem como entre 57 a 61 anos ou mais. Em relação ao estado civil, 66,7% são casadas, enquanto as solteiras somam 13,6%. As respondentes separadas ou divorciadas totalizam 12,1%, e aquelas em situação de união estável representam 6,1%, seguidas por 1,5% que são viúvas.

⁸ CAAE: 56061522.7.0000.5402.

Em relação à escolaridade, todas cursaram pedagogia. Destas, 4,5% estão cursando mestrado, 3% já possuem o título de mestres e 1,5% cursam doutorado. O percentual de 21,2% também possui outra graduação, como Geografia, Letras, Matemática, Arte, Educação Física ou Ciências Biológicas. Quanto ao tempo de atuação no magistério, os maiores percentuais são 47,7%, que possuem uma trajetória profissional entre 16 e 25 anos. Logo em seguida, com 12,3% cada, estão as gestoras que acumulam 11 a 15 anos de experiência e aquelas com 26 a 30 anos de trabalho. Em relação ao tempo de atuação na gestão escolar, 85,5% atuam há 10 anos ou menos, dentre essas, 39,7% atuam entre um e cinco anos. Em síntese: o grupo majoritário das respondentes compõe-se de pedagogas, com idades entre 31 e 51 anos e com 16 a 25 anos de experiência.

Condições de saúde: inseguranças e vulnerabilidades

As condições de saúde das gestoras foram impactadas durante o período pandêmico. Além das inúmeras responsabilidades relacionadas à adaptação ao ensino remoto, à implementação de protocolos de segurança e ao enfrentamento das incertezas, as gestoras escolares também enfrentaram impactos significativos na saúde física e mental. A pressão crescente para a tomada de decisões e a necessidade de respostas aos órgãos superiores, muitas vezes com informações limitadas e mudanças constantes, foram fatores de estresse significativo. Elas enfrentaram o desafio de conciliar as necessidades dos alunos, dos pais, dos professores e demais servidores, enquanto lidavam com a ansiedade e a preocupação com a saúde e o bem-estar de todos os envolvidos na comunidade escolar, bem com seus próprios familiares.

Além disso, a sobrecarga de trabalho e as longas horas dedicadas a resolver problemas emergentes e encontrar soluções levaram ao esgotamento e à exaustão mental. A falta de tempo para o autocuidado e para lidar com o próprio estresse também se constituíram como uma preocupação comum entre as gestoras. A ausência do contato presencial e das interações pessoais, essenciais para a construção de relacionamentos e apoio mútuo, contribuíram para o sentimento de isolamento e solidão. A falta de uma rede de apoio sólida e de momentos de descanso e recuperação podem contribuir negativamente com a saúde mental e emocional.

Levando em consideração esses fatores, buscamos conhecer alterações nos padrões de sono, situações alimentares, condições de estresse e ansiedade, até números de contaminações na família, fatores de risco e impactos. Dentre as respondentes, 69,7% afirmaram que não faziam parte de nenhum grupo de risco. No que diz respeito ao percentual de 30,3%, que

disseram pertencer a algum grupo de risco, 26,8% apresentavam hipertensão arterial, 17,1% doença respiratória, 14,6% diabetes e 7,3% obesidade. Ainda, 4,9% estavam no grupo de risco porque possuíam idade igual ou superior a 60 anos.

Sobre as alterações nos padrões de sono, 67,2% tiveram o sono alterado. Quando questionamos sobre alterações alimentares, grande parte das respondentes, 62,5%, relatou alterações e 37,5% não sofreram com problemas nesse sentido. Em relação ao índice de contaminação, 78,8% não contraíram o vírus. Dentre as respondentes que foram infectadas, 18,2% se recuperaram, 3% relataram que ficaram com sequelas e ninguém estava em processo de recuperação durante o período de realização da pesquisa. Sobre os episódios de estresse e/ou ansiedade, 78,5% tiveram quadros de estresse e/ou ansiedade e 21,5% nada sofreram.

Resumidamente, os resultados acerca das condições de saúde revelaram que 16,7% das participantes que relataram impacto na saúde, tiveram problemas relacionados à saúde física. Além disso, 25% apresentaram queixas tanto de problemas emocionais quanto físicos. No entanto, é importante destacar que uma boa parte, ou seja, 58,3%, expressou preocupações específicas relacionadas à saúde mental e/ou emocional. Esse total, acrescido ao percentual de 25% das respondentes que relataram ter sofrido com problemas físicos e emocionais, compreende 83,3%. De acordo com uma revisão sistemática de literatura realizada por Brooks *et al.* (2020), foi constatado que pessoas submetidas à quarentena relataram uma série de problemas psicológicos, incluindo sintomas de estresse agudo, ansiedade, dificuldades para dormir e exaustão emocional. Os pesquisadores enfatizaram que a duração da quarentena e a interrupção das conexões sociais podem ter desempenhado um papel significativo nas repercussões negativas para a saúde mental.

Similarmente, os estudos de Pancani *et al.* (2021) também apontaram que a restrição da mobilidade das pessoas, embora essencial naquele momento histórico para frear a propagação do vírus, pode ter exercido uma pressão significativa sobre a saúde mental das pessoas a uma escala sem precedentes. Os autores afirmaram a imprescindibilidade das relações sociais por meio de instrumentos virtuais em tempos de incertezas e de ameaças, para substituir o apoio que as interações presenciais permitem. Ainda, defenderam que, para além das tentativas de impedir a propagação da pandemia, seriam necessárias a adoção de múltiplas formas de apoio psicológico para gerir as situações em que as pessoas tinham poucos contatos presenciais.

Essas condições, além das especificamente ligadas às funções das gestoras, foram observadas nas respostas às questões abertas, quando as participantes afirmaram, por exemplo, que: i) sentiam medo de falecer ou perder entes queridos, em decorrência da COVID-19; ii) a

ansiedade e o medo também se manifestavam porque, ao mesmo tempo que precisavam tranquilizar professores e familiares, não dispunham de suporte nesse sentido; iii) havia ansiedade decorrente da falta de rotina, das inseguranças, do excesso de trabalho e do afastamento de todos; iv) a pressão imposta pela Secretaria da Educação e pelo Ministério Público também se consistiu em fator estressante; v) necessitaram realizar terapias, para alívio das tensões.

Barbisch, Koenig e Shih (2015) explicam que a necessidade de isolamento pode causar um “sentimento de histeria coletiva”, quando o medo e a ansiedade aumentam, em decorrência do número de mortos, do aumento da cobertura midiática e do número crescente de novos casos. Esses fatores aumentam substancialmente a ansiedade, com implicações em rede, que necessitam de outras medidas de saúde. Ainda nesse sentido, os estudos conduzidos por Lima *et al.* (2022) ressaltam o medo de contrair a doença como um elemento crucial, que desencadeou uma sensação generalizada de insegurança em diversos aspectos da vida, tanto do ponto de vista coletivo quanto individual. Esse medo impactou e modificou as relações interpessoais “[...] um medo específico se apodera dos indivíduos, ‘o medo do desconhecido’ [bem como] a relação entre ‘medo’ e ‘conhecimento’ ou ‘saber’ (*knowledge*) em níveis individuais e coletivos” (Jodelet, 2017, p. 453).

Atividades desempenhadas: o enfrentamento de novos desafios

Além das questões referentes ao perfil e à saúde das gestoras, também buscamos conhecer atividades desenvolvidas, condições de trabalho e os recursos tecnológicos disponíveis para que pudessem desempenhar suas atribuições durante o período pandêmico. Verificamos que todas as gestoras tinham acesso à internet em seus domicílios e no local de trabalho. Além disso, constatamos que a maioria, 75,8%, das gestoras acessavam tanto de suas casas quanto do local de trabalho. Em relação à qualidade da internet, 66,6% das gestoras classificaram-na como excelente, muito boa ou boa, enquanto 27,3% a consideraram regular e 6,1% disseram que era ruim. É importante ressaltar que a disponibilidade de uma conexão de internet de qualidade, tanto no ambiente de trabalho quanto nas residências, tratou-se de um aspecto essencial para a realização das atividades durante o período da pandemia, uma vez que essa condição fundamental permitiu que as gestoras executassem suas atribuições sem instabilidades na conexão.

Em relação aos dispositivos disponíveis para as gestoras, observamos que, em suas residências, 92,4% utilizavam notebook e celular; desse percentual, 24,2% também usavam

computador. No ambiente de trabalho, podendo assinalar mais de uma opção, 73,4% afirmaram utilizar computador, 60,9% usavam também o notebook e 17,2% utilizavam apenas o celular. Quanto ao compartilhamento dos dispositivos, 51,5% das gestoras não dividiam os aparelhos com ninguém, enquanto 48,5% compartilhavam com outras pessoas. Destas, 19,8% dividiam com uma pessoa, 13,6% com duas pessoas, 10,6% com três pessoas, 3% com quatro pessoas e 1,5% dividiam com cinco ou mais pessoas. É importante mencionar que a maioria das gestoras, 75,8%, adquiriu os equipamentos com recursos próprios. Em relação à capacidade de utilização das tecnologias, 84,8% das gestoras consideraram-na excelente, muito boa ou boa. Por outro lado, 15,2% afirmaram sentir-se inseguras em relação à utilização das tecnologias, classificando suas habilidades como regulares nesse aspecto. Durante a pandemia, as gestoras interagiram com diversos grupos, sendo que 93,9% afirmaram que a interação ocorria com professores, 71,2% com pais e familiares dos estudantes, 69,7% com outros gestores e 27,2% com estudantes.

Quanto às atividades desempenhadas pelas gestoras durante o período pandêmico, optamos por apresentar os resultados por meio de uma tabela. As respostas totalizaram 168, uma vez que as gestoras indicaram mais de um exemplo de atividades realizadas. A tabela que fornecemos apresenta uma subdivisão das respostas entre atividades pedagógicas, que atribuímos às orientadoras pedagógicas, e atividades técnico-administrativas, mais comuns às diretoras. No entanto, é importante ressaltar que, idealmente, não deve haver muita divisão, pois as funções e atuações das gestoras são complementares entre si e não excludentes.

Tabela 1 – Atividades remotas realizadas pelas gestoras.

Atividades remotas	F	%
1. Atividades pedagógicas		
Assistência técnico-pedagógica aos professores / Acompanhamento e orientação das atividades realizadas pelos professores / Preparação e realização de estudos coletivos	61	36,3
Contato / Atendimento / Orientação / Reunião com pais ou familiares de alunos	18	10,7
Organização / Acompanhamento da rotina escolar	7	4,1
Elaboração / Organização de documentos pedagógicos /		
Construção de gráficos e planilhas de dados de acesso e retirada de atividades impressas	6	3,6
Atividades de pesquisa (vídeos, estudos)	5	3
Conselho de classe / Conselho de escola	4	2,4
Atividades pertinentes à função de coordenação pedagógica	3	1,8
Subtotal	104	61,9
2. Atividades técnico-administrativas		
E-mail / Google Meet / Aplicativos (WhatsApp)	21	12,5
Elaboração / Organização e envio de documentos	13	7,7
Participação de convocações e reuniões organizadas pela Secretaria Municipal de Educação	11	6,5
Atividades e trabalhos administrativos/burocráticos	8	4,8

Leitura de normativas, decretos, resoluções / Impressão de alguns destes documentos	3	1,8
Atividades do sistema Secretaria Digital (SED)	3	1,8
Reunião com coordenadoras (no caso de diretoras)	2	1,2
Outros	3	1,8
Subtotal	64	38,1
Total	168	100

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

A tabulação das respostas e a categorização permitiram visualizar uma diversidade de atividades realizadas pelas gestoras. A categoria com o maior número de indicações se refere às reuniões e encontros realizados com os professores, incluindo horário de trabalho pedagógico coletivo para professores do ensino fundamental (HTPC) e horário de atividade coletiva para professores da educação infantil (HAC). Essa categoria correspondeu a 36,3%, provavelmente relacionadas às orientadoras pedagógicas. As respostas forneceram uma descrição das seguintes atribuições: i) leitura, repasse e orientação ao grupo de colaboradores da equipe escolar sobre as orientações e solicitações da Secretaria Municipal de Educação (Seduc); ii) acompanhamento e orientação das atividades realizadas pelos professores, disponibilizadas na sala virtual; iii) planejamento de HTPC e HAC. Essas atribuições mencionadas nas respostas evidenciaram a diversidade de atividades desempenhadas pelas gestoras durante o período pandêmico.

Compreendendo 12,5% do total de respostas, temos a participação em reuniões por meio de salas virtuais, como o Google Meet, o acompanhamento e o envio de mensagens por aplicativos como WhatsApp, bem como a leitura e o envio de respostas por e-mail. Entre as atividades mencionadas, destacam-se: i) checagem de e-mails e grupos de WhatsApp de pais e funcionários; ii) leitura diária do e-mail da unidade escolar; iii) atendimento individual às professoras e educadoras por meio do WhatsApp, Google Meet, e-mail e outros canais de comunicação.

Na terceira categoria com maior número de indicações, correspondendo a 10,7% das respostas, estão os contatos, atendimentos, orientações e reuniões remotas com pais ou familiares. Com 7,7% das respostas, totalizando 13 indicações, estão as atividades relacionadas à elaboração, digitação e encaminhamento de ofícios, solicitações, pagamentos e atendimentos. Atingindo 6,6% do total de respostas, encontramos as atividades relacionadas à participação em reuniões e convocações da Seduc, incluindo atendimento às demandas e encontros de formação com as coordenadoras do órgão central.

As respostas das gestoras revelaram os desafios enfrentados e as mudanças significativas em suas atribuições, comparativamente às situações normais. A pandemia obrigou as escolas a adotarem medidas de distanciamento social e implementarem o ensino remoto,

resultando em uma série de transformações na forma como as escolas operaram e como as gestoras escolares desempenharam suas funções. Em condições normais, elas geralmente estão envolvidas na gestão cotidiana da escola, orientando os professores, acompanhando o progresso dos alunos, implementando políticas educacionais e interagindo com a comunidade escolar. Todavia, durante a pandemia, essas atribuições foram ampliadas, uma vez que as gestoras precisaram lidar com desafios específicos impostos pela crise sanitária.

De acordo com Santana Filho (2020), a pandemia abalou a docência e a educação escolar, uma vez que a necessidade de isolamento de estudantes, professores, pedagogos, gestores, alterou a dinâmica escolar, antes baseada na convivência, no compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares. Nesse mesmo sentido, Breton (2023) afirmou que a pandemia de COVID-19 revelou à humanidade que ela entrou em uma fase marcada por uma tendência à intensificação gradual do princípio da incerteza, como resultado das rupturas do passado.

Coordenar a transição para o ensino remoto, fornecendo orientações aos professores sobre as melhores práticas, garantindo o acesso à educação para todos os alunos e buscando soluções para minimizar as desigualdades educacionais, foram alguns dos novos desafios enfrentados pelas gestoras. Ademais, elas tiveram que se adaptar rapidamente a novas ferramentas e plataformas tecnológicas. A experiência vivenciada no contexto pandêmico revelou a complexidade do trabalho na condução das práticas escolares em tempos excepcionais, proporcionando uma compreensão aprofundada da nova dinâmica, mais complexa e desafiadora, do processo de ensino e aprendizagem (Peres, 2020).

Orientações da Seduc: os processos decisórios em meio às incertezas

Por meio desta pesquisa, também buscamos obter informações sobre as orientações fornecidas pela Seduc para a realização do trabalho remoto, identificar as diferentes tipologias de orientações oferecidas e avaliar sua relevância. Além disso, investigamos se a Seduc ofereceu formação específica às gestoras e como essas atividades formativas foram percebidas por elas. Outra intencionalidade foi identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas gestoras durante o período da pandemia. Sobre orientações repassadas pela Seduc para a realização do trabalho de forma remota, 66,7% afirmaram que houve repasse. Dentro desse grupo, 32,9% indicaram que foram orientadas sobre como usar recursos, ferramentas, plataformas, aulas síncronas e tutoriais. Para 29,7% das gestoras, as orientações estavam

relacionadas à execução do trabalho escolar remoto e às atividades a serem disponibilizadas para as crianças.

De acordo com 15,6% das gestoras, as orientações foram direcionadas à participação em formações por meio de reuniões remotas, em lives ou utilizando ferramentas como WhatsApp. O percentual restante, de 21,9%, afirmou que as orientações englobavam assuntos como documentos e resoluções, materiais de estudo, planejamento de reuniões, atendimento às famílias e busca ativa de alunos. Para 30,3% das respondentes, as orientações foram repassadas às vezes. Desse percentual, 45,5% relataram que foram orientadas em relação ao trabalho docente, condução e organização escolar. Em seguida, 40,9% afirmaram que as orientações estavam focadas no uso de plataformas (Google Classroom e Google Meet) e na realização de aulas síncronas. Ainda, para 13,6% das gestoras, as orientações em formato de lives foram consideradas cansativas e pouco contribuíram para o trabalho remoto.

Em algumas respostas, as gestoras não explicitaram a orientação recebida, mas expressaram críticas em relação à forma como essas orientações foram transmitidas. Elas questionaram a efetiva utilidade e afirmaram, por exemplo, que: i) as orientações não convergiam com as necessidades daquele momento; ii) algumas orientadoras participaram de formações promovidas pela Seduc, mas não possuíam domínio das ferramentas, o que comprometia o repasse efetivo aos professores; iii) sentiam sentimentos de frustrações diante da sobrecarga de tarefas burocráticas; iv) insegurança em razão de informações desconstruídas, atrasadas e mal elaboradas. Finalmente, sobre orientações repassadas, 3% das gestoras disseram não ter recebido.

Sobre a relevância das informações repassadas pela Seduc, 56,9% das gestoras afirmaram que as orientações recebidas foram relevantes para a realização do trabalho remoto. Porém, 40% afirmaram que a relevância foi parcial e 3,1% disseram não ter sido relevante. Quando instadas a explicar suas opiniões sobre essa relevância, as gestoras apresentaram as seguintes justificativas: i) as orientações auxiliaram na utilização segura das tecnologias digitais, fornecendo tutoriais e orientações; ii) serviram como base para a organização do trabalho remoto; iii) foram objetivas, importantes, significativas e ajudaram a tirar dúvidas, embora insuficientes, tardias e com tempo limitado de implementação; iv) atenderam às necessidades identificadas pelas gestoras.

Em relação à oferta de cursos, oficinas, minicursos e atividades afins pela Seduc à equipe gestora para auxiliar no trabalho remoto, constatamos que 72,3% responderam afirmativamente, indicando terem recebido formações específicas. Considerando esse

percentual, podemos afirmar que houve uma quantidade significativa de atividades de formação, uma vez que apenas 27,7% das gestoras relataram não ter recebido formação específica oferecida pela Seduc durante o período. No que diz respeito ao percentual das gestoras que afirmaram não ter recebido formação, procuramos entender como elas obtiveram formações ou informações para realizar o trabalho remoto.

As respostas fornecidas foram as seguintes: i) buscaram ajuda ou troca com colegas, grupos de WhatsApp, professores e gestoras mais experientes; ii) aprenderam de forma autodidata, realizando pesquisas, experimentando, buscando formações e explorando ferramentas; iii) acesso à internet, utilizando recursos como o Youtube e o Google; iv) utilizando vídeos de professores e orientadores como fonte de aprendizado. No que diz respeito às orientações repassadas pelas gestoras aos professores, verificamos que 31,5% se referiam a orientações técnicas para o uso de ferramentas de trabalho no ensino remoto, como orientações para elaboração de atividades, uso de plataformas virtuais, organização da rotina e horário de estudos, bem como indicações de como acessar a plataforma Google Classroom. A tabela a seguir apresenta todas as respostas.

Tabela 2 – Orientações repassadas pela equipe gestora para o trabalho remoto com os alunos.

Orientações	Freq.	%
1. Uso de ferramentas (plataformas, Google Meet, Google Classroom, Word, pdf, tutoriais, vídeos, Power Point)	30	31,5
2. Repasse das orientações da Seduc	22	23,1
3. Trabalho no ensino remoto (plano de aula, textos, conteúdos, atividades)	15	16,0
4. Trabalho com alunos e famílias	08	8,5
5. A partir de troca de experiência	06	6,3
6. Formação no geral / reuniões tutoriais	05	5,3
7. Aulas síncronas	04	4,2
8. Devolutivas	03	3,1
9. Cronograma de trabalho	01	1,0
10. Não houve orientação/ orientação atrasada	01	1,0
Total	95	100

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

No geral, esses resultados revelaram uma variedade de orientações fornecidas pela Seduc às gestoras para auxiliar no trabalho remoto. Embora uma parcela significativa tenha considerado as orientações relevantes e tenha recebido formações específicas, alguns pontos de melhoria foram identificados, como a importância de maior alinhamento das orientações com as necessidades emergentes da pandemia, bem como a garantia do domínio das ferramentas tecnológicas por parte das orientadoras. Além disso, dentre as principais dificuldades

enfrentadas pelas gestoras durante a pandemia, estavam a sobrecarga burocrática e a insegurança.

Com base nesses achados, consideramos que a Seduc poderia ter aprimorado as orientações fornecidas, levando em consideração as demandas específicas de cada contexto escolar e promovendo formações mais consoantes às necessidades das gestoras e das escolas. O fornecimento de suporte técnico e pedagógico adequado às gestoras é importante, além da garantia do acesso a recursos e ferramentas necessárias para o trabalho remoto. Ao superar os desafios e implementar melhorias com base nas experiências vivenciadas, seria possível a oferta de uma educação escolar remota mais eficiente e inclusiva, com o fornecimento de suporte às escolas.

Escola e família: travessias conjuntas desafiando a pandemia

A parceria entre família e escola, com estratégias que promovam uma melhor comunicação e uma maior participação dos pais e responsáveis no processo educacional é de extrema importância em todas as etapas e modalidades da educação básica, independentemente do período. Especialmente no que diz respeito ao contexto pandêmico, julgamos pertinente compreender como ocorreu a interação entre família e escola durante a implementação do trabalho remoto, além de identificarmos as principais dificuldades enfrentadas pelas gestoras naquela conjuntura desafiadora. Assim, investigamos as dinâmicas específicas que ocorreram no contexto do trabalho remoto, buscando entender como se estabeleceu a interação entre família e escola, bem como quais estratégias foram adotadas para promover uma comunicação efetiva e como os pais e responsáveis foram envolvidos no processo educacional. Além disso, procuramos identificar as principais dificuldades enfrentadas, à época, pelas respondentes.

As gestoras se comunicaram com as famílias de variadas formas. Considerando as mais frequentes temos: mensagens por aplicativos (100%), ambientes virtuais de aprendizagem (96,9%), ligações telefônicas (95,4%), redes sociais (76,9%) e videochamadas (52,3%). Outros meios foram menos utilizados, como cartas (30,8%) e mensagens por e-mail (24,6%). Adicionais formas de comunicação indicadas (15%) foram atendimento presencial seguindo os protocolos, visita à residência, gravações de vídeo, reuniões por meio da ferramenta Google Meet, busca ativa e rodas de conversa entre membros da equipe escolar e a família. A partir da observação dos percentuais, podemos inferir que as gestoras fizeram uso bastante frequente dos recursos tecnológicos para se comunicarem com as famílias dos alunos.

No que diz respeito aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentaram dificuldades para acessar tecnologias digitais e, conseqüentemente, os conteúdos escolares, buscamos obter informações sobre as ações e estratégias adotadas pela equipe gestora para solucionar ou mitigar essa situação. Dentre as participantes, 45,6% relataram que atividades impressas foram disponibilizadas, enquanto 25% realizaram plantões presenciais para atender famílias e alunos, além de promover reuniões com eles. Outras 15,1% realizaram busca ativa e encaminharam os alunos para o Setor de Ações Complementares ou Conselho Tutelar. Em relação ao uso de tecnologia, 8% optaram por atividades realizadas por meio da plataforma Google Classroom, WhatsApp ou e-mail. Ainda, 6,3% mencionaram diversas respostas adicionais.

Percebemos que a equipe gestora buscou enfrentar os desafios da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes por meio de um conjunto de ações. A disponibilização de atividades impressas a 45,6% dos alunos e a realização de plantões presenciais para atendimento individualizado, bem como reuniões com as famílias, mostram a importância dessas atividades para garantir um suporte mais direto e próximo. Esses resultados ressaltam a necessidade de abordagens diversificadas e flexíveis, considerando as particularidades e singularidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, destacam a importância da diversificação das estratégias para atender às necessidades variadas dos estudantes nessa situação.

Corroboramos com o posicionamento de Fagundes (2020, p. 118), “[...] não se pode mais admitir um processo de ensino que resulte em mais desigualdade e indiferença”. As gestoras identificaram aspectos positivos em relação às interações com as famílias. Por meio da tabela a seguir, é possível visualizar as respostas que destacaram a importância da interação entre família e escola no contexto das atividades escolares remotas.

Tabela 3 – Aspectos positivos acerca da interação família-escola.

Aspectos positivos	Freq.	%
1. Melhorou a proximidade, comunicação, interação, parceria com as famílias	26	41,26
2. Famílias puderam acompanhar melhor o desenvolvimento dos filhos, avanços, potencialidades e dificuldades	13	20,64
3. Maior valorização do trabalho dos professores/educadores, fortalecimento do vínculo entre família e professores/educadores	10	15,87
4. Identificação das famílias que dão valor à educação	9	14,30
5. Professoras/educadoras se esforçaram muito e realizaram um excelente trabalho	2	3,17
6. Outras respostas	3	4,76
Total	63	100

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

No entanto, também foram identificados aspectos negativos no que diz respeito à interação entre família e escola no desenvolvimento das atividades remotas. Um percentual de 62,9% indicou que as famílias não participaram, não interagem e, ainda, bloqueavam o professor ou a escola, abandonando completamente o acompanhamento dos filhos na realização das atividades. Outros 25,8% apontaram que as famílias não possuíam os recursos tecnológicos necessários, como acesso à internet, notebooks ou celulares, o que dificultava o acompanhamento das atividades remotas. Além disso, também foi relatada falta de conhecimento, por parte dos familiares, sobre como acessar os ambientes virtuais. Muitos pais não se sentiam capacitados para auxiliar seus filhos nesse contexto.

Ainda, 5,7% das gestoras afirmaram que os pais não consideravam a educação infantil como uma etapa importante, sendo que muitos daqueles que tinham filhos matriculados nessa etapa da educação básica, não atribuíam importância às atividades escolares remotas. Por fim, de acordo com 2,8% das gestoras, os pais disseram não acreditar no ensino remoto.

Nonato, Yunes e Nascimento (2021), em um estudo abordando a relação escola-família, enfatizam a importância primordial da implementação de políticas que reestruturem e fomentem práticas que fortaleçam o vínculo entre os profissionais da educação e os familiares. Segundo os pesquisadores, a parceria entre a escola e a família desempenha um papel fundamental no progresso acadêmico e na trajetória educacional dos estudantes. Concordamos com os autores, reconhecendo a imprescindibilidade da interação entre a escola e familiares ou responsáveis para o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Considerações Finais

Este texto apresentou os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender o trabalho gestor no contexto da pandemia da COVID-19. Verificamos que as gestoras foram impactadas por problemas relacionados à saúde física, mental ou emocional. Elas lidaram com várias responsabilidades, incluindo a adaptação ao ensino remoto e tomadas de decisões sob pressão, em contextos de inseguranças e incertezas. As gestoras também expressaram medo de contrair a doença e preocupações com o aumento da cobertura midiática e o número crescente de casos, o que contribuiu para níveis altos de ansiedade e sensação de insegurança.

No que diz respeito às interações entre família e escola no desenvolvimento das atividades escolares remotas, foram destacados, por um lado, aspectos favoráveis relatados pelas gestoras, que enfatizaram a importância das interações no contexto da educação remota. Por outro lado, foram observados aspectos negativos, como a falta de participação e interação dos responsáveis e familiares, bloqueios ou abandono do acompanhamento dos filhos, tal qual a inexistência de recursos tecnológicos e conhecimentos necessários para acessar e auxiliar nas atividades remotas. Esses aspectos evidenciaram a necessidade da busca de estratégias para promover uma maior participação e envolvimento das famílias no contexto pandêmico, bem como de fornecer suporte adequado e recursos tecnológicos para garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

Sobre as atividades desempenhadas, foi possível perceber que as gestoras realizaram uma ampla variedade delas. Por meio da categorização das respostas, identificamos diferentes atribuições, tanto de natureza pedagógica quanto técnico-administrativa. Uma das principais atividades mencionadas foi a realização de reuniões e encontros com os professores, acompanhamento das atividades realizadas e preparação de estudos coletivos. As gestoras também realizaram contatos, atendimentos, orientações e reuniões remotas com pais ou familiares, buscando manter o envolvimento e a parceria com os familiares dos estudantes. Em termos de atividades técnico-administrativas, foram mencionadas a elaboração, organização e envio de documentos, a participação em convocações e reuniões organizadas pela Seduc.

As respostas das gestoras revelaram os desafios enfrentados e as mudanças significativas em suas atribuições devido à pandemia. Elas precisaram se adaptar rapidamente a novas ferramentas e plataformas digitais. A experiência vivenciada pelas gestoras durante a pandemia evidenciou a complexidade do trabalho na condução das práticas escolares em tempos excepcionais, proporcionando uma compreensão mais profunda da nova dinâmica – complexa e desafiadora – acerca do processo de ensino e aprendizagem. Tais considerações

ressaltam a importância do papel das gestoras escolares durante a pandemia, mostrando a capacidade de adaptação e apoio à comunidade escolar, como também a necessidade de recursos tecnológicos adequados e conexão de internet estável para a realização das atividades.

No que tange às orientações fornecidas pela Seduc para a realização do trabalho remoto e a percepção das gestoras sobre sua relevância, os resultados revelaram que houve repasse de orientações por parte da Seduc, abrangendo diferentes aspectos, como o uso de recursos tecnológicos, a execução das atividades escolares remotas e a participação em formações. No entanto, algumas gestoras relataram que as orientações não atenderam plenamente suas necessidades, citando questões como falta de alinhamento com o contexto da pandemia, lacunas na formação das orientadoras e sobrecarga burocrática.

Apesar das críticas, a pesquisa também evidenciou a relevância percebida por algumas gestoras em relação às orientações recebidas. Elas afirmaram que as orientações foram úteis para a utilização segura das tecnologias digitais, a organização do trabalho remoto e a elucidação de dúvidas. Porém, muitas consideraram a relevância parcial, indicando a necessidade de melhorias e ajustes nas orientações fornecidas. Uma parcela significativa ainda relatou não ter recebido formação adequada, buscando alternativas autodidatas e troca de experiências com colegas. Diante disso, compreendemos que a Seduc poderia ter aprimorado as orientações, levando em conta as necessidades específicas de cada contexto escolar e garantindo o domínio das ferramentas tecnológicas. Ademais, é de fundamental importância o oferecimento de suporte técnico e pedagógico adequado, bem como recursos e ferramentas necessárias.

A partir das experiências relatadas, constatamos que poderiam ter sido implementadas políticas que contribuíssem para uma educação escolar remota mais eficiente, inclusiva e adaptável a situações adversas. Reflexões e buscas contínuas por melhorias são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade social e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, mesmo em circunstâncias desafiadoras. Lamentamos, ainda, a ausência de políticas educacionais de abrangência nacional que, mesmo respeitando as questões locais, pudessem orientar de maneira mais qualificada as gestoras. Inúmeras vezes, elas somente dispunham de trocas de informações e impressões, embora tivessem enorme responsabilidade na condução da gestão no micro contexto educacional.

Apesar das adversidades, observamos que as gestoras buscaram cumprir diligentemente suas atribuições, em que pese a exigência de um certo grau de ineditismo e algumas improvisações decorrentes do fato de não ter existido precedente de afastamento presencial tão

longínquo, em nenhum período histórico da educação nacional, tampouco mundial. Cabe destacar que a inexistência de precedentes exigiu muito dos gestores, para que fosse garantida a continuidade do processo educativo. Certamente, analisar o processo pandêmico, com o benefício do tempo, trata-se de um processo mais simples do que a exigência da tomada de decisões em períodos de incertezas.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. C.; BARBOSA, M. R. B. Democratic school management: directive dimension to significant educational processes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e139942985, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ALVES, L. A.; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 86, p. 61-78, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4373/4180>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 2008, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1-16 ago. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BARBISCH, D; KOENIG, K. L.; SHIH, F. Y. Is there a case for quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. **Disaster medicine and public health preparedness**, [S. l.], v. 9, p. 547-553, 2015.

BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, [S. l.], p. 183–205, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRETON, H. Apprendre en situation d'incertitude: de l'expérience aux savoirs. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20926>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. **The Lancet**, [S. l.], v. 395, n. 10.227, p. 912-920, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 02 fev. 2024.

CARDOSO, F. S.; SOARES, G. M.; GONÇALVES, B. da C. L. A percepção de professores sobre as consequências da pandemia da COVID 19 na Educação Básica. **Ensino em Revista**, [S. l.], v. 29, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67368>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CARRARO, S. M. R.; OSTEMBERG, E.; KOHLS DOS SANTOS, P. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: Relatos de professores. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e38859, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38859>. Acesso em: 18 dez. 2023.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FAGUNDES, C. F. F. Um diálogo com a educação em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2020.

FIRMINO, M. A. R. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.275-278, 2020.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução: Lilian Ulup. Curitiba: PUCPRes, 2017.

LIMA, T.; LEITE, Y. U. F.; PINTO, J. V.; TEIXEIRA, L. R. M. (org.). **Ensino remoto e os desafios da docência em tempos de pandemia**. Curitiba: Appris, 2022.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 23-29. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

MARTÍNEZ, M.; ROJAS, O.; VIVAS, A.; CAMPBELL, L. Gestão do corpo diretivo no fortalecimento dos valores sociais em tempo de pandemia: estudo de caso: Liceo “Los Almendros”, na comuna La Florida, Região Metropolitana de Santiago de Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 18, n. 00, e023015, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17733>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R. School-family relationships: Challenges of the COVID-19 pandemic and emergency remote teaching from the teacher’s perspective. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 17, e211101724632, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PANCANI, L.; MARINUCCI, M.; AURELI, N.; RIVA, P. Forced social isolation and mental health: a study on 1,006 Italians under COVID-19 lockdown. **Frontiers in psychology**, [S. l.], v. 12, p. 66.3799, 2021. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.663799/full>. Acesso em: 03 fev. 2024.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SOUZA, A. R. **O perfil da gestão escolar no Brasil**. Orientador: José Geraldo Siveira Bueno. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SOUZA, Â. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Reconhecimentos: Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp campus de Presidente Prudente. Agradecemos também a parceria da Universidade Federal de Santa Maria, bem como os participantes da pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE).

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A pesquisa mais ampla respeitou questões referentes à ética em pesquisas. Foi submetido ao comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Parecer número 5.407.167. No texto de consideração finais consta o seguinte: “em reunião realizada no dia 13.05.2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho foram encaminhados, em forma de relatório, à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Há, também, um livro publicado sobre a pesquisa, especialmente sobre os docentes.

Contribuições dos autores: Todos os autores participaram da construção coletiva do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

