

A equipe gestora da escola em meio à pandemia: contribuições da Psicologia Histórico-cultural

Fernanda Pereira Medeiros

Vera Lucia Trevisan de Souza

RESUMO

No centro de todas as transformações dos contextos escolares, com a instauração da pandemia da COVID-19, a atividade dos gestores precisou ser revista e o trabalho desses profissionais passou a ser imprescindível para atender às finalidades educativas consideradas prioritárias para a manutenção do ensino-aprendizagem. O presente artigo reflete sobre estas questões ao apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada com os gestores de uma escola pública estadual que atende ao Ensino Fundamental II e Médio em uma região de alta vulnerabilidade, em uma cidade de grande porte de São Paulo. Objetiva-se refletir sobre as transformações das significações que a equipe gestora passou a atribuir às relações e demais ações na escola ao longo da pandemia. Fundamentados nos pressupostos teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, os resultados foram discutidos a partir das respostas a uma entrevista semiestruturada realizada com três gestores. Compreende-se que o atravessamento da tecnologia impactou, diferentemente, a gestão escolar com estudantes, professores e familiares e que as questões de cunho afetivo ganharam a atenção e investimento da gestão da escola. Atenta-se ao perigo eminente da individualização e responsabilização dos sujeitos escolares pelo agravamento de problemas estruturais da educação brasileira aprofundados durante a pandemia.

Palavras-chave: equipe gestora; pandemia; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The school management team during the pandemic: contributions from Cultural-Historical Psychology

At the center of all changes in school contexts with the onset of the COVID-19 pandemic, the activities of school managers needed to be reviewed, and the work of these professionals became essential to meet the educational priorities necessary for maintaining teaching and learning. This article reflects on these issues by presenting an excerpt from doctoral research conducted with the managers of a state public school serving Elementary School II and High School students in a high –vulnerability region of a large city in São Paulo. The objective is to reflect on the transformations in the meanings that the management team began to attribute to relationships and other actions at school throughout the pandemic. Based on the theoretical-methodological assumptions of Cultural-Historical Psychology, the results were discussed using responses to a semi-structured interview conducted with three managers. It is understood that the integration of technology differently impacted school management with students, teachers, and family members, and that affective issues gained the attention and investment of school management. Attention is drawn to the imminent danger of individualizing and holding school subjects for the worsening of the structural problems in Brazilian education that were exacerbated during the pandemic.

Keywords: management team; pandemic; Cultural- Historical Psychology.

Sobre os Autores

F. P. M.
orcid.org/0000-0003-2020-2331
Pontifícia Universidade Católica
de Campinas – PUCCAMP/SP –
Campinas, SP
fernandapereiramedei-
ros@gmail.com

V. L. T. S.
orcid.org/0000-0003-2062-0680
Pontifícia Universidade Católica
de Campinas – PUCCAMP/SP –
Campinas, SP
vera.trevisan@uol.com.br

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



Em março de 2020 fomos surpreendidos com medidas estabelecidas pelos órgãos da saúde que nos colocavam em distanciamento social. Escolas, universidades e serviços não essenciais pararam de funcionar do modo como tradicionalmente conhecíamos. Do dia para a noite, foi preciso adaptar as diferentes atividades de trabalho, lazer, saúde ou estudo, de forma remota. Esta última, talvez a mais complexa, uma vez que foram adotadas diferentes estratégias a depender do nível de ensino e/ou das condições materiais dispostas nos âmbitos federais, estaduais e municipais.

No final de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2020) estimou que, mais de 70% da população estudantil, em diferentes países, encontrava-se em isolamento, sendo que, nos momentos mais críticos, chegou-se a mais de 1,7 bilhão de alunos afetados, um total de 90% de todos os estudantes do mundo. O forte impacto e a potente disseminação do vírus não permitiram que se tivesse tempo hábil para o planejamento e a orientação de novas práticas, sendo estas aos poucos construídas pelo Ministério da Educação. Contudo, de imediato, algumas escolas, gestores, coordenadores e professores ficaram em conflito em relação ao que fazer e, por vezes, desorientados. Os agravantes se desdobravam à medida que se ampliava a compreensão acerca da realidade da maioria da população brasileira, em que muitos dos estudantes e respectivas famílias não tinham acesso às tecnologias e às adaptações necessárias aos sistemas de ensino e que garantissem o acompanhamento das aulas e atividades educacionais de modo remoto.

No bojo das transformações educacionais, às quais o país foi submetido, se escancarou a precariedade socioeducacional brasileira que há muito vinha sendo apontada por diferentes especialistas. Aliadas às múltiplas camadas de vulnerabilidade social, com marcantes diversidades e deficiências econômicas, habitacionais e sanitárias, destacam-se as carências de formação profissional para a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem e a indisponibilidade de recursos tecnológicos para o desenvolvimento educacional em ambientes virtuais. Para além da gravidade da situação de muitos estudantes e diversas famílias sem o acesso necessário às tecnologias e adaptações que se impuseram no momento de isolamento e de ensino remoto, rompeu-se a urgência de se reinventar os modos de organização da aprendizagem no ensino básico, tendo em vista o aumento expressivo do fosso da desigualdade que assola o País. Já evidenciada por Aranha et al (2020), “tal discussão coloca ainda em relevo o papel da escola, as finalidades educativas escolares e os desafios atuais, bem como dos atores que se responsabilizam por essa escola, ou seja, da equipe gestora” (p. 278).

As autoras sinalizavam para o papel primordial da equipe gestora – diretores, coordenadores e assistentes – em um

momento de articulação imprescindível com a comunidade escolar intra e extramuros da escola. Caberia, portanto, à equipe diretiva, o papel de fazer viver a escola na comunidade uma vez que, mais do que em qualquer outra época, extrapolaram-se os muros que cercavam seu território no que diz respeito às salas de aula, pátio e corredores da instituição.

Para a transformação e ressignificação da escola, o diretor precisa ter clareza a respeito das finalidades educativas escolares, diminuindo os dissensos existentes a esse respeito e tendo-se em vista o prioritário resgate do conhecimento e do fazer pedagógico e didático. Para que isso aconteça, é importante que o diretor, como o principal articulador, assuma um papel fundamental, junto com a equipe gestora, de formador e incentivador do trabalho coletivo docente. É necessário que o diretor esteja atento à formação contínua dos professores, visando ao aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve ter as condições materiais e tecnológicas necessárias para atender as demandas atuais, em que a tecnologia tem seu lugar e a ausência dela pode significar uma desvantagem que pode aumentar ainda mais a desigualdade social (Aranha et al., 2020, p. 285).

No centro de todas as transformações pelas quais o contexto educacional brasileiro atravessou – e que permanece em transformação –, a atividade dos gestores escolares precisou ser revista, e o trabalho desses profissionais, antes já norteador, passou a ser imprescindível para a escola atender às finalidades educativas escolares consideradas prioritárias para a qualidade do ensino. Evidenciava-se a urgência no amparo, acolhimento e formação dos educadores a fim de que se possibilitasse repensar e ressignificar a finalidade, o espaço e os contornos escolares, bem como revisitar o papel da escola e daqueles que a configuram: professores, alunos, famílias e equipe gestora, sendo que a esta coube a reafirmação de papel de articulação, a liderança responsável por articular a comunidade educativa com vistas à garantia administrativa e, sobretudo, pedagógica da instituição escolar (Aranha et al., 2020; Placco et al., 2012).

Em parte de uma pesquisa das autoras Aranha et al. (2020), quando indagados, já em contexto pandêmico, sobre os maiores desafios ao trabalho da gestão, cerca de 30% dos diretores referiram-se à dificuldade do caráter coletivo em que deve estar pautado o desenvolvimento das atividades da equipe gestora, coletividade esta, na maioria das vezes, que só pode ser articulada pelos sujeitos gestores. Um exemplo disso foram as inúmeras resoluções e os decretos instituídos ao longo dos meses de pandemia e que precisavam ser anunciados e detalhados aos docentes, familiares e estudantes da comunidade.

Em relação às medidas adotadas pelo governo do estado de São Paulo, a contar pelo decreto n.º 64.864, de 16/03/2020, que instituía a suspensão das aulas e atividades presenciais na escola no dia 19 de março de 2020, foram

emitidos mais de cem decretos e resoluções até dezembro de 2020 (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020), que impactavam diretamente as rotinas instituídas e/ou construídas a partir de novas diretivas que foram instituídas ao longo de 2020. A cada novo decreto ou nova resolução, a direção e/ou a coordenação pedagógica da instituição escolar era convocada para uma reunião com os dirigentes da Secretaria com vistas a se apropriarem das novas normativas e repassá-las à comunidade escolar. Ademais, mesmo no período em que as aulas foram transportadas às casas de estudantes e docentes, alguns gestores permaneceram no ambiente escolar articulando as ações entre a escola e as famílias, entregando materiais impressos a estudantes sem acesso à internet, auxiliando no uso de aplicativos para acesso às aulas e/ou acesso aos recursos de merenda disponibilizados pelo poder público em algumas regiões do país.

A partir dessa complexificação da atividade das equipes gestoras, deu-se também, muitas das vezes, o desvelamento das (im)possibilidades de desenvolvimento nas relações empreendidas entre gestores e toda a escola. Essas relações tensionadas atravessam a atuação gestora, implicada em fazer viver as políticas educacionais pensadas e elaboradas ao espaço da comunidade escolar (Libâneo, 2004; Lück, 2000; Paro, 2007).

Mas, quais foram os espaços e tempo que diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos tiveram para processar as novas diretivas? Quais foram as estratégias que esses gestores adotaram para que não fechassem a escola de uma vez por todas e fizessem acontecer as aulas mediante os equipamentos tecnológicos disponíveis aos docentes e estudantes? O que, de fato, o distanciamento desvelou para a equipe?

Nos últimos 12 anos, o grupo de pesquisas [informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)] tem desenvolvido seus trabalhos junto a escolas públicas nos níveis municipais e estaduais com os diferentes constituintes da comunidade escolar – estudantes, professores, gestores e familiares –, pautando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Com o advento da pandemia do coronavírus, nossas atividades junto à escola também foram atravessadas pelas transformações nos modos de intervir e acompanhar os processos escolares, bem como na relação empreendida com os gestores dessas instituições. Assim, o presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada com os sujeitos gestores de uma escola de educação básica em uma região de alta vulnerabilidade. O objetivo desse recorte é lançar luz às transformações, nas significações da equipe gestora, na relação com os demais na escola com o advento da pandemia do coronavírus e quais os impactos dessas transformações às práticas empenhadas pela equipe no cotidiano escolar.

MÉTODO

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural na qual está referenciado este trabalho, os pressupostos teórico-metodológicos constituem os óculos que usaremos para olhar a realidade a ser pesquisada e, a um só tempo, a ferramenta utilizada para apreendê-la. É o método que, segundo Vigotski (1927/1996), não se separa da teoria, que nos permite lançar luz sobre o que, a princípio, se apresenta como caos, porque entende a realidade como misteriosa, mas não como uma realidade sem lógica. Assim, assume-se o compromisso de ampliar, de forma dialética, a compreensão da realidade.

Corroboramos, portanto, a compreensão vigotskiana de que é o sujeito, situado na história de seu tempo, o principal objeto de estudo da Psicologia concreta, daí a importância de se compreenderem as relações empreendidas por ele e que o constituem enquanto sujeito. Essas relações são o que compõem as suas significações que, por sua vez, constituem e configuram seu modo de compreender, nomear e se relacionar com seu meio.

Portanto, ainda que se trate, neste artigo, de um recorte de uma pesquisa, é fundamental compreendê-lo enquanto parte de um processo investigativo de uma pesquisa-intervenção que permitiu que colocássemos todos os componentes – contexto, o cenário, os participantes, o modo como se deu a aproximação com o campo investigado – em movimento para que, assim, pudéssemos acessar as significações que sustentavam as práticas escolares dos sujeitos gestores, também no período pandêmico. A modalidade de pesquisa interventiva prevê, necessariamente, uma prática assentada na intencionalidade de transformação da realidade pesquisada e tem se apresentado em nossos estudos enquanto modalidade-síntese da pesquisa fundamentada nos pressupostos da Psicologia concreta de Vigotski (Souza, 2019; Souza, 2021).

Compreendida a premissa de que os resultados e discussão que seguem não estão cindidos do todo que os compõem e, por isso, devem ser entendidos como parte das camadas que configuram as contradições e complexidades nas quais se constitui o fenômeno estudado, esclareceremos o contexto, os participantes e demais delineamentos do recorte de pesquisa aqui apresentado.

A presente pesquisa teve como lócus uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II e Médio, com cerca de 1300 alunos, em um município de grande porte do estado de São Paulo. A região em que se situa a escola inclui comunidades constituídas por habitações, serviços, infraestrutura e saneamento básico precários. Não há equipamentos culturais nem de lazer no bairro e/ou nas imediações, o que indica a situação de crianças e jovens moradores do local como de alta vulnerabilidade, sobretudo se considerarmos os desdobramentos que acometeram o

espaço com o avanço da pandemia do coronavírus a partir de 2020. A equipe gestora, participante dessa pesquisa, era formada por dois professores coordenadores pedagógicos, duas vice-diretoras e uma diretora. Destes, responderam à entrevista semiestruturada¹, instrumento utilizado que deu origem aos dados discutidos neste artigo três integrantes da equipe, aqui nomeados como Gestor 1, 2 e 3 apenas com vistas a garantir o anonimato dos participantes.

Em 2020 e 2021, com o distanciamento social enquanto medida de contenção do coronavírus e a suspensão das atividades presenciais, as interações do grupo de pesquisa com a equipe gestora e com a comunidade escolar passaram a se configurar por meio virtual. Portanto, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma online pela plataforma Google Meet, aconteceram em meados do primeiro semestre de 2021, tiveram em média 1 hora de duração e aconteceram com esses três sujeitos separadamente. Tratou-se da oportunidade de registrar e apreender as transformações nas significações da equipe gestora com o advento da pandemia do coronavírus nas diferentes relações empreendidas por eles na escola. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e serviram como dados para análise.

No que se refere aos procedimentos de análise, persistimos na busca pela unidade enquanto manifestação da totalidade do fenômeno e, por isso, tivemos como inspiração o instrumento metodológico de Aguiar et al. (2015), os núcleos de significação. Foram adotadas, portanto, como unidade de análise as expressões com significações relativas à vivência da prática gestora em período pandêmico. Os indicadores emergentes, quando aglutinados, deram origem a uma grande categoria de análise intitulada “A equipe gestora na pandemia” que revela os desdobramentos às práticas gestoras e às relações que constituem no espaço escolar em meio a pandemia da Covid-19, sem pretensão de esgotar as significações desse momento histórico pelo qual os gestores, assim como a humanidade, passou. A análise das informações relativas a esse tema nos conduziu à apreensão das principais transformações percebidas pela equipe nas relações empreendidas com os estudantes, os professores, as famílias, as instâncias superiores e entre si.

Com a pandemia da Covid-19, participamos enquanto humanidade de um evento histórico sem precedentes para nossa espécie, e que, portanto, ainda há de anunciar seus desdobramentos para além dos limites da presente pesquisa. Entendemos, portanto, que as análises que se seguem são datadas e circunscritas a um momento em que os gestores ainda vivenciavam o final de um semestre em que o ensino remoto era uma realidade. Estávamos, havia pouco mais de um ano, convivendo com as imposições epidemiológicas e sanitárias, e, além disso, os profissionais da escola já contavam com, ao menos, uma dose da vacina contra o coronavírus.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre as principais mudanças que observavam no que dizia respeito à gestão escolar, os integrantes da equipe ressaltaram o que muitas pesquisas já vinham anunciando à época (Unesco, 2021): as dificuldades de acesso às tecnologias tanto por parte dos estudantes quanto pelos professores que não estavam habituados ao uso da internet para o ensino; o distanciamento e a aparente apatia dos estudantes na relação com o conteúdo escolar veiculado pelas plataformas digitais ofertadas; a manifestação e necessidade de apoio às questões emocionais dos educadores, bem como a aproximação, ainda que dolorosa, das condições de vulnerabilidade da comunidade a que a instituição pertencia.

No que diz respeito aos estudantes, temos a fala do gestor 1 que ilustra os desdobramentos que se deram nessa relação empreendida:

GESTOR 1: Eles se fecharam mais!² Até mesmo os que já tinham aquela liberdade com a gente, se fecharam. ... **o adolescente hoje não está com o olhar vivo que tinha antes da pandemia.** Eu cheguei a ligar para saber como que estava, ou às vezes a professora passava, assim: “Ai, fulano parece que não está bem, você pode conversar?” A gente pedia, então, para vir aqui na escola, se pudesse vir, para conversar, aí eles se sentiam acolhidos e, então, se soltavam. Mas, foram poucos, **está mais difícil do que os outros anos, está muito, muito difícil.** E, eu sinto falta, porque eu tinha muito dessa proximidade (O gestor conta sobre como tem percebido os estudantes com os desdobramentos da pandemia. Grifos nossos).

Poderíamos indagar a partir dessas impressões: o que aconteceu para que o contexto escolar, a apropriação do conhecimento escolarizado, tenha se esvaído de sentido para os adolescentes? Quando o gestor relata sobre a insegurança que imagina ser sentida pelos alunos, o que percebemos é uma tentativa de encontrar justificativas para o aparente desinteresse dos estudantes pela escola, que se apresentou aos gestores como consequência das aulas remotas.

Ainda que se atribua esse desinteresse ao fato de os alunos terem o acesso à escola apenas pelo meio virtual, por conta da pandemia, sabemos que esse não é um fenômeno novo na realidade educacional de nosso país. O próprio trabalho do grupo [informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)] nessa instituição se inicia a partir da demanda de desinteresse dos estudantes e os altos índices de evasão escolar relatados pela então gestão dessa mesma escola.

A falta de perspectiva de futuro, os altos índices de evasão, bem como os afetos de padecimento que circulavam nas relações empreendidas na instituição escolar (Ramos, 2020; Reis, 2019; Luz, 2019; Grecco, 2018; Arinelli, 2017) não são novidade ao cotidiano e às pesquisas científicas desenvolvidas na Educação. O que nos parece ter acontecido com as imposições instituídas pela pandemia é o

desvelamento dessas condições e desses afetos circulantes nas relações que constituem o espaço escolar, a ponto de não mais ser possível ignorá-los.

Entretanto, se para o Gestor 1 o acesso aos adolescentes se fez impossibilitado, para o Gestor 2 o distanciamento assumiu outras nuances:

GESTOR 2: Porque, assim, eles não tinham horário inconveniente para mandar mensagem. Era meia-noite, uma hora da manhã, era final de semana, eles não tinham horário! (O sujeito gestor revela as próprias impressões sobre a relação com os estudantes no ensino remoto).

O rompimento das fronteiras de tempo e espaço que delimitavam as atividades dos estudantes com a escola acarretou, em um primeiro momento, o estreitamento do contato entre os alunos e professores. Portanto, quando conta da necessidade de limitar o acesso dos estudantes pelas redes sociais, o Gestor 2 também fala do lugar de professor.

Em nossos contatos, enquanto grupo de pesquisa, com os docentes dessa mesma escola quando no início do período de isolamento social, muitos eram os relatos de professores sobrecarregados com as demandas de seus alunos, que os acionavam em qualquer momento do dia ou noite. Porém, o Gestor 2 também fala do lugar de integrante da equipe gestora que viu os laços com os estudantes desfalecerem sem os momentos de troca possibilitados pela presença dos estudantes nos corredores da escola. Nas palavras dele:

GESTOR 2: Ainda mais com essa pandemia, a gente tem certeza que nós vamos pegar aqui casos extremos, **que a gente vai ter que deixar de ser o diretor ou coordenador e passar a ser o psicólogo, companheiro, que vai orientar...** Na verdade, a minha função, ultimamente, tem sido mais trabalhar o psicológico do professor, do que voltado para um pedagógico. E, ir atrás desses alunos mesmo que não estão fazendo as atividades propostas online. Porque **a gente sabe que tem aqueles que não fazem porque não querem e aqueles que não têm condições porque têm dificuldade de acesso mesmo** (Gestor 2 conta sobre como tem percebido a própria atuação na relação com os alunos em período de ensino remoto. Grifos nossos).

A escola do acolhimento, há muito teorizada por Libâneo (2012), **com a pandemia, é escancarada e esperada**. Muitas foram as normativas e orientações em nível nacional e mundial – vide material publicado pela Unesco e mencionado na introdução deste artigo – para que as escolas priorizassem ações de acolhimento emocional aos estudantes e profissionais da educação quando na volta das atividades presenciais, mas é importante que nos questionemos sobre quanto dessa psicologização dos fenômenos deve ganhar espaço na relação com a apropriação do conhecimento escolarizado. Ainda que nossa defesa seja a do sujeito integral, postulado por Vigotski (1926/2001), ela só pode ser assegurada quando os esforços estão voltados ao desenvolvimento das máximas

potencialidades desse sujeito, garantidas pela apropriação do conhecimento escolarizado acumulado pela humanidade sócio-historicamente e a consequente complexificação de suas funções psicológicas superiores na apreensão desse conhecimento.

Dessa forma, não se trata de refutar as orientações que dizem respeito ao cuidado e atenção que a instituição escolar precisa ter com os aspectos emocionais envolvidos na retomada das aulas presenciais ou nos próprios desdobramentos da pandemia em relação aos sujeitos escolares. Entretanto, não podemos aceitar que os espaços de apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos científicos sejam, mais uma vez, negados à população mais desfavorecida de nosso país, os estudantes da escola pública, em detrimento do acolhimento de suas questões ditas emocionais.

A necessidade dos gestores em promover o acolhimento das questões emocionais, bem como as impressões sobre a apatia dos estudantes diante das atividades propostas pela escola, ainda que pareçam distantes, dialogam com uma perspectiva de individualização e culpabilização dos estudantes acerca dos problemas que avolumaram o cenário da escola pública. Ou seja, responsabiliza a ausência e/ou apatia dos estudantes pelos conteúdos escolares às questões de cunho afetivo dos indivíduos, isolando-os da condição de desenvolvimento a partir das interações que configuram com o meio social que é a escola e todos que nela coabitam.

Entretanto, se na relação com os alunos o acesso pelos meios virtuais pareceu distanciar a equipe gestora do que pensam e sentem os adolescentes, na relação com os professores as plataformas digitais foram essenciais na proximidade que se alcançou entre os integrantes da gestão escolar e os educadores.

GESTOR 3: A gente sempre foi presente, mas com a pandemia, em 2020, eu fazia reunião com eles todas as semanas. Então, a relação com os professores melhorou porque, no presencial, como os via nos corredores da escola, a gente não se preocupava tanto em fazer essa movimentação. De fazer mesmo a reunião, para conversar, para saber como estavam. Mas, em 2020, a gente tomou esse cuidado. Nós levamos o ano inteiro fazendo reunião com todos os professores, uma vez por semana. **Porque todo mundo precisa de um aconchego, de vez em quando, para dar uma aliviada** (Gestor 3 conta sobre como a relação com os docentes da escola se deu ao longo dos meses de 2020 com a instituição das atividades remotas. Grifo nosso).

GESTOR 1: **A gente fez um papel de ouvir muito, as angústias dos professores**, sabe... Porque, depois das reuniões alguns chamavam a gente no particular, para conversar, para falar como estavam se sentindo. E, nós ouvíamos, a gente só ouvia. Tivemos uma proximidade maior com eles e, assim começaram a ter um outro olhar. O que mudou foi essa questão, que a gente teve que dar um suporte maior para os professores na questão emocional (Gestor 1 conta do estreitamento das relações entre a

equipe gestora e os professores por meio das conversas possibilitadas de forma online. Grifo nosso)

A preocupação dos gestores com os estados emocionais de seus professores foi prevalente ao longo de todo o ano de 2020 com a instituição das aulas online. Foram muitas as vezes em que nos encontramos, enquanto grupo de pesquisa, com a equipe gestora com vistas a auxiliar e compreender as demandas que, então, surgiam à gestão da escola. Nesses encontros, solicitaram algumas vezes que pudéssemos entrar nas reuniões com os professores, bem como conversar de forma particular com alguns educadores. Mas, com as interações circunscritas ao modo online, ainda que tivessem avançado no estreitamento das relações com os professores, irrompe o medo dos gestores de uma situação antes protegida por eles: o contato direto das famílias com os educadores.

GESTOR 3: A nossa grande dificuldade no começo foi dar suporte para o professor, porque era algo que eles se sentiam inseguros. Eles tinham que lidar com uma coisa que eles não estavam acostumados, como por exemplo, trabalhar com um grupo de WhatsApp, ter que ficar abrindo e-mail, ter aquele monte de alunos mandando mensagens no celular. Então, no começo, a nossa preocupação maior foi fortalecer o grupo, preparar o grupo para lidar com o ensino remoto. E, tentar, também, dar um suporte emocional. Porque, **às vezes, eles recebiam xingamentos de mãe, reclamação de aluno e nem todo mundo está preparado para esse tipo de relação, né?** (Gestor relata as dificuldades que, em sua percepção, foram apresentadas aos professores com o advento de um novo modo de lecionar. Grifo nosso).

Uma vez que as aulas passam a ser realizadas por uma plataforma de ensino online, disponibilizada pelo governo estadual, e os estudantes não comparecem às atividades encaminhadas pela escola, o medo assume novas características quando a relação professor-família prescinde da interlocução da equipe gestora.

GESTOR 3: Porque às vezes é um peso muito grande em cima da gente, né. Qualquer coisa que alguém faça de errado, sou eu que respondo junto. Então, não é algo fácil (Gestor 3 conta de suas preocupações com as relações na escola).

O medo prevalece enquanto afeto estruturante da relação empreendida com os docentes, ainda que se sintam mais próximos no que diz respeito às relações interpessoais que promovem o acolhimento das angústias desses professores diante das novas demandas que o ensino remoto lhes apresentou. Entretanto, esse estreitamento das relações também oportunizou desvelar ainda mais as dificuldades de articulação da função pedagógica, bem como os próprios déficits na formação dos docentes da instituição. Nas palavras deles:

GESTOR 2: A gente tem professores bastante antigos, que têm essa dificuldade com internet. Eu acho que eu fiquei mais chato, porque **você passa a analisar mais**. E, aí, quando você percebe

que a atividade não está de acordo com o plano, você tem que pedir para o professor rever essa atividade. **A gente acabou sendo mais rigoroso com isso** (Gestor 2 ressalta as mudanças que percebe na relação com os professores, especialmente sobre as atividades que os docentes passavam para os alunos realizarem em casa ao longo do período em que as aulas presenciais estavam suspensas. Grifos nossos).

Sem as constantes intercorrências na mediação de conflitos e as situações urgentes nas quais os gestores se viam submersos, bem como a necessidade de avaliar cada atividade proposta a ser repassada aos alunos – e, consequentemente, acompanhada pelos familiares –, somado ao constante medo de responsabilização pelo que é propagado pelos docentes, a equipe gestora se depara com o desvelamento da **fragilidade das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes**.

GESTOR 1: **O que mudou para pior é que antes a gente não tinha o lado do olhar pedagógico**. E, agora, a gente acompanha tudo. (Gestor 1 ressalta a realização das atividades enquanto recurso ineficaz utilizado pelos docentes. Grifo nosso).

Essas atitudes dos docentes, consideradas ineficazes pelos gestores, nada têm de novidade no cenário da escola. Foram inúmeras as vezes em que os gestores diziam cobrar posturas adequadas dos alunos, em vez de cobrar dos docentes, quando os conflitos eclodiam. E, na busca por evitar o conflito com esses professores, os gestores permanecem instituindo o medo na relação empreendida com os docentes quando quebram possíveis espaços dialógicos, diminuindo ainda mais a potência de ação dos educadores diante da resolução dos conflitos que também emergiram com a pandemia, como observado a seguir:

GESTOR 2: Então, o professor diz “Ai, eu vou usar o Classroom” e eu rebato “Não, não vai!”. E, eu não sou uma pessoa de falar “Não”, sabe? Eu gosto de deixar as pessoas livres para trabalharem. **Mas, a pandemia, ela obrigou a gente a falar “Não, assim não vai, porque não dá certo”**. (Gestor 2 refere-se a uma plataforma online que foi, inicialmente, disponibilizada aos docentes para que encaminhassem atividades aos estudantes, entretanto conta que essa foi uma estratégia ineficiente, pois atingiu poucos estudantes).

Bem como na relação empreendida com os alunos, as interações com os docentes não se transformaram com o advento da pandemia: prevalecem as relações de mando pautadas pelo medo da possibilidade de exposição das fragilidades pedagógicas da instituição escolar. E, ainda que as relações entre gestores e professores tenham sido estreitadas pelo acolhimento das fragilidades dos docentes pelos gestores, não aconteceu a promoção de espaços que conferissem a corresponsabilização das tomadas de decisão da comunidade escolar à qual todos eles pertencem.

A plataforma a que se refere o Gestor 2 no trecho acima, ainda que com muita dificuldade em sua utilização pelos docentes, também acabou por oportunizar a aproximação

com os familiares dos estudantes, uma vez que, por meio dessas tecnologias, os professores passam a ter o acesso online aos responsáveis pelos estudantes. Era certo para a equipe gestora que a comunicação com as famílias esteve mais próxima, fosse por aplicativos de redes sociais, fosse até mesmo pelas ligações telefônicas que passaram a fazer parte do cotidiano da gestão escolar. Podemos perceber no trecho do Gestor 3 a seguir:

GESTOR 3: Digamos que a gente ainda está mantendo contato com as famílias. No Facebook eles mandam perguntas, a gente responde, nos grupos de WhatsApp. Então assim, **não houve distanciamento. Eu acho que a gente está, inclusive, se comunicando muito mais do que antes com a família.** Porque, no presencial, a gente não tinha esses grupos de pais. (Diz das maiores oportunidades de contato com os familiares dos alunos a partir das diferentes redes sociais).

Uma vez ampliados os meios de comunicação com as famílias, o contato com as reclamações, as necessidades, as posições políticas e, principalmente, as dores dessa comunidade, também foram desveladas, como revela a fala do Gestor 1 abaixo:

GESTOR 1: **As famílias ficaram mais agressivas do que eram. Cobram da gente, os pais estão impacientes.** Você tem que ficar pisando em ovos em tudo que fala ou escreve. Eles estão muito mais raivosos. **Ou é raiva, ou é ausência – aqueles que sumiram.** E, e a paciência deles com a escola está muito curta. Alguns pais culpam a escola pelos filhos não estarem aqui dentro. Eles não têm essa visão que é a pandemia, que é vírus. **Alguns entendem que a escola fechou e pronto. Não pensam que o governo fechou ou que é uma consequência de uma pandemia.** Também existem pais políticos, que se manifestam ou que quando vem até a escola precisamos pedir para que coloque a máscara e eles insistem questionando se há mesmo necessidade (O gestor detalha os novos aspectos que percebeu na relação empreendida com as famílias, bem como os afetos que circulam nessa relação).

Ao longo de nossas intervenções no início da pesquisa com os sujeitos gestores, não foram raras as vezes em que eles verbalizaram a dificuldade em se aproximarem e darem voz às famílias dos alunos por não terem o apoio dos docentes nessa relação, ou mesmo pelas urgências no cotidiano escolar. Se antes a corresponsabilização e o compartilhamento de sentidos e significados entre a equipe gestora e a comunidade eram inviabilizados pela falta de acesso real às condições materiais de existência da comunidade, com a pandemia essa inviabilização se dá pelo temor diante de condições tão miseráveis. Essas dificuldades são desveladas na fala do Gestor 2 que segue:

GESTOR 2: Tem as buscas ativas, aí **a gente vai descobrindo “N” coisas que até o emocional da gente fica abalado.** Eu acho que aproximou mais, porque **as famílias procuram, desabafam, choram e a gente acaba chorando junto!** Aí a gente vai orientar, lembra que também passamos e acaba todo mundo chorando. (O gestor qualifica a relação com a comunidade que passou a

vigorar a partir das aproximações possibilitadas pela busca dos alunos evadidos, comumente chamada de busca ativa pelos educadores).

O contato direto com as situações de vulnerabilidade da comunidade na busca ativa, quando realizada pela escola, coloca especialmente os gestores a par das condições de sofrimento ético-político a que estão submetidos os estudantes da instituição. Há um só tempo, encurtou-se a distância de acesso às famílias pela variabilidade de tecnologias de que os gestores agora podem lançar mão para se comunicarem com os familiares, e deflagra-se a complexidade dos problemas que a comunidade enfrenta e as delimitações das diferenças entre as significações que circulam nessa comunidade e as que são compartilhadas entre a equipe gestora.

Nesse cenário, o poder de agir dos sujeitos gestores parece arrefecer-se com a apreensão da complexidade que configura as condições postas àquela comunidade (Clot, 2010), e o que lhes resta é a compreensão de que as diferenças, agora amplamente acessadas, apenas inviabilizam a proximidade entre a instituição escolar e a comunidade à qual pertence. Na síntese realizada pelo Gestor 1, essa inviabilização se materializa nas palavras que lançam luz à contradição que experienciaram nessa relação com as famílias: **“Em relação à família, há um distanciamento grande. Aumentou inclusive, aumentou, aumentou, aumentou”.**

Mas, se nas relações com os demais sujeitos escolares os gestores enfrentaram as contradições e complexificações com o adensamento das imposições do período pandêmico, como se deu a relação entre eles que permaneceram na instituição escolar presencialmente, como foi o caso da equipe participante desta pesquisa? Para ampliar a compreensão acerca desta questão, torna-se imprescindível entendê-la como atravessada também pelas orientações das instâncias superiores, a saber a supervisão escolar, as diretorias de ensino e a própria Secretaria de Educação do Estado.

Conforme já descrito, foram mais de cem resoluções emitidas pelo governo do estado de São Paulo ao longo dos nove meses que se seguiram à suspensão das aulas e atividades presenciais na escola entre março e dezembro de 2020. Nas falas dos gestores, essas inúmeras normativas materializam-se na **ausência de apoio e no autoritarismo estruturante** que regem as políticas educacionais de nosso país, como podemos observar no desabafo do Gestor 2 a seguir:

GESTOR 2: O que acontece é que as cobranças continuam, ainda mais que agora é um novo Ensino Médio. Mas, a nível de diretoria continuam as cobranças. (O gestor relata sobre como percebeu a relação com as instâncias superiores e menciona a instituição das reformas postuladas para o Ensino Médio em 2017 e que deveriam entrar em vigor em 2022).

GESTOR 3: Minha relação com a diretoria, ela é meio restrita. Mas, **eu respeito a hierarquia**. Enquanto a gente estiver na Secretaria da Educação, goste ou não, **a gente tem que aceitar e cumprir aquilo que nos é determinado** (A percepção do gestor sobre a relação com a diretoria de ensino em meio a pandemia).

As falas acima anunciam sobre como a equipe gestora permaneceu contando pouco com o apoio das instâncias superiores que continuam a pressionar os gestores pelo pleno desenvolvimento das atividades escolares. Uma relação permanentemente marcada pelo mando e reproduzida em outras relações empreendidas pela equipe. A lógica de funcionamento não está pautada na garantia de aprendizagem dos sujeitos da comunidade escolar, mas sim na lógica mercantil há muito denunciada por Libâneo (2012), Libâneo e Freitas, (2018) e Paro (1999; 2007; 2016).

O que se desvela para a equipe de gestores é a impossibilidade de as instâncias superiores considerarem as singularidades de cada território e unidade escolar diante da rapidez das transformações das informações acerca do que é considerado ideal em um contexto de pandemia.

GESTOR 1: Cada unidade escolar, tem que ser vista de uma forma diferente. Não dá para ser vista como um todo. E, no Estado, na Diretoria de Ensino, a unidade escolar só pode ser vista como um todo somado às demais unidades. Mas, **o problema que eu tenho aqui, ali na escola vizinha não tem**. (A percepção sobre a não contemplação das singularidades do território em que cada unidade educacional está inserida diante das normativas generalizantes advindas das instâncias superiores. Grifo nosso).

A falta de planejamento, a inabilidade pública para a governança em momento de crise e a burocracia que estrutura a própria comunicação com as unidades escolares, somadas às constantes normativas que emergiram ao longo do desenvolvimento da pandemia do coronavírus, marcam um cenário há muito já conhecido pelos gestores: **o modo de funcionar sem pausas, constantemente em movimentos de “apagar incêndios”**. Também na relação da equipe gestora com as instâncias superiores, portanto, não há novidades, a pandemia apenas desvela um movimento a que essa equipe sempre esteve submetida como nos trechos a seguir:

GESTOR 3: Eu nunca me senti sozinho em nível de Diretoria, sempre tiveram pessoas ali, que, quando eu precisei me orientaram, me deram suporte. Mas, a Diretoria, cuida de muitas escolas. E, quando as coisas apertam, eles também não sabem nos dar informação no momento que a gente precisa. Porque **está vindo muito assim, de um dia para o outro**. A gente dorme com uma legislação, e está acordando com outra. Então, eles não estão tendo tempo hábil, também para nos tranquilizar, para nos orientar com antecedência.

GESTOR 1: No mês, era uma média de pelo menos 4 resoluções diferentes. A gente busca essas resoluções toda hora, a todo momento. Porque, a cada semana ou a cada quinze dias, é uma resolução nova. Então, para tomar algumas atitudes aqui dentro da escola, a gente tem que buscar as resoluções

constantemente... E, **é muita troca toda hora**: volta para escola, para de voltar para escola, **é muita coisa, muita coisa!**

(Percepções dos gestores acerca dos diferentes direcionamentos encaminhados à instituição escolar ao longo dos meses em que as atividades presenciais na escola estavam suspensas. Grifos nossos.)

As diferentes orientações, materializadas nas constantes trocas de diretivas que foram encaminhadas às equipes gestoras pelas instâncias superiores, ainda que justificadas pela falta de conhecimento acerca do vírus ou pelo ineditismo da situação, não pareciam ter como intencionalidade assegurar os direitos da comunidade escolar, especialmente o direito à aprendizagem. E, se essa era uma intencionalidade que passava ao largo das resoluções estabelecidas, que dirá sobre o assegurar as condições materiais necessárias para que os sujeitos gestores pudessem melhor planejar e executar práticas compatíveis com as necessidades da própria comunidade escolar.

Assim, **a solidão da equipe gestora, em pandemia, também é desvelada**. Trata-se de um sentimento há muito conhecido por esses sujeitos que constatarem que, ainda que mudem as condições históricas, a equipe gestora permanece só, como observamos na expressão do Gestor 1 a seguir:

GESTOR 1: A resolução está aí, era o que dizia a Diretoria de Ensino. Você tem que seguir isso, se tiver alguma dúvida, você conversa com seu supervisor. Então, um vai jogando a bola para o outro. **No fundo, no fundo, a gente tem que acabar resolvendo aqui mesmo no interno** (O gestor fala sobre como recebiam as orientações da diretoria de ensino em período de pandemia. Grifo nosso).

Da constatação de que permaneciam sozinhos para a resolução dos problemas que aportavam na escola, somado aos complicadores implicados pelo estabelecimento do ensino online, o que restou aos gestores foi o que já acontecia nas relações que empreendiam entre si: **uniram-se** ainda mais, como evidencia-se na fala abaixo:

GESTOR 1: Viramos um confidente do outro na equipe da gestão. Essa atenção, esse olhar com cada um de nós; a preocupação de cada um de nós com os nossos familiares, com o familiar do outro... é isso que aumentou mais ainda. Já tinha, mas aumentou mais ainda. **A gente ficou na escola, né**. Estávamos todos ali, o medo, as angústias, todo mundo junto. A gente estava sempre junto, com nós mesmos. **Um ajudando o outro**. (Impressões do gestor sobre as relações que empreendem entre si na equipe)

Ter uma equipe gestora alinhada, convergindo em decisões e interesses, foi, sem dúvida, essencial para que os gestores conseguissem avançar e atravessar o período de instabilidade instituído e fundamentado pelas políticas educacionais que coordenaram as práticas nas escolas ao longo dos desdobramentos da pandemia do coronavírus em nosso país. Mas o conflito, o tensionamento e a divergência de opiniões constituem e são essenciais na configuração do

coletivo-colaborativo, conforme postulado por Stesenko (2016). É na pluralidade de ideias que a diversidade se materializa e os diferentes integrantes da comunidade escolar podem ser contemplados.

A transformação da realidade da escola passa pelas divergências e pelos movimentos de diálogo instituídos a partir desses diferentes pontos de vista e de interesse que precisam estar representados na equipe gestora. Em um horizonte de gestão democrática, é apenas pelo diálogo entre diferentes ideais e concepções que se avança na possibilidade de imaginar e criar modos de ser, pensar e sentir o contexto escolar. Ao que nos parece, a partir das significações dos gestores acessadas nesse recorte de pesquisa, o horizonte democrático também se arrefeceu no agravamento dos problemas estruturais da escola pública aprofundados ao longo da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por apreender as significações da equipe gestora na relação com os demais na escola, com o advento da pandemia do coronavírus e, então, tatear possíveis desdobramentos dessas significações nas práticas gestoras, intentamos o trabalho de alocar o fenômeno no movimento dialético que configura as relações desses sujeitos com os estudantes, os docentes, as famílias da comunidade, as instâncias hierarquicamente acima desses gestores e culminando nas relações que empreendem entre si.

Enquanto o atravessamento da tecnologia impactou diferentemente a gestão escolar na relação com estudantes, professores e familiares, sendo que, aos primeiros, a tecnologia pareceu afastar os gestores, enquanto com docentes e famílias o uso dos diapositivos tecnológicos pode ter facilitado o acesso da equipe; as questões de cunho afetivo ganharam, mais uma vez, a atenção e investimento da gestão da escola. Entretanto, com os adolescentes a proposta de acolhimento das questões emocionais pode incorrer no descuido com o planejamento pedagógico, de responsabilidade da equipe diretiva, que garanta a apropriação do conhecimento escolarizado. E, com os professores e comunidade, a prevalência das práticas que objetivem sanar as dificuldades de cunho afetivo dos professores ou de extrema vulnerabilidade das famílias, acaba por afastá-los da corresponsabilização e co-autoria das ações da escola que assegurem as relações potentes de ensino e aprendizagem que promovem o desenvolvimento. Na ânsia de acolher as questões emocionais dos alunos, as estratégias pedagógicas podem ser deixadas em segundo plano; na intenção de garantir o acolhimento das fragilidades afetivas dos docentes, estes não são convocados ao planejamento das melhores estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem no contexto escolar; com a finalidade de se compadecer das dores de complexas

vulnerabilidades a que estão submetidos os familiares que compõem a comunidade, estes não são provocados a ocuparem seu espaço de direito na composição da proposta pedagógica da escola ou assumir seu lugar de co responsável na promoção do desenvolvimento dos adolescentes.

Com o advento da pandemia do coronavírus e todas as especulações de diversos especialistas e educadores sobre os impactos que esse fenômeno mundial ocasionaria na Educação brasileira, o que percebemos, nos sujeitos gestores que ficaram na escola quando os demais desenvolviam suas atividades remotamente, foi a **permanência e o desvelamento dos circuitos dos afetos tristes, intensificando o padecimento enquanto máxima imperativa nas relações empreendidas**, podendo incorrer no risco de acelerar ainda mais as saídas propostas pelas políticas educacionais neoliberais, que, por sua vez, direcionam às práticas cada vez mais controladoras, autoritárias e impeditivas dos atos criativos que estão pautados pela liberdade ontológica do ser sujeito. Ou seja, há um perigo eminente da individualização e responsabilização dos sujeitos escolares pelo agravamento de problemas estruturais da educação brasileira aprofundados durante a pandemia.

No que diz respeito à equipe de gestão da escola, destacou-se os sujeitos gestores sem espaços de pausas reflexivas que favorecessem o narrar-se e ressignificar o vivido, prevalecendo as relações de poder com base no mando e o acirramento das condutas autoritárias nas interações que configuram o espaço escolar. A equipe gestora **compõe com** a comunidade escolar, e não apenas gerencia os processos escolares. Por isso, os sujeitos gestores também precisam ser considerados em suas singularidades, uma vez que as políticas educacionais afetam diretamente esses profissionais. São eles os responsáveis por tornar vivas as políticas educacionais (neoliberais), que, por sua vez, passam a fazer parte da constituição identitária desses profissionais. Por isso, acreditamos que, com essa pesquisa, possamos fomentar maiores investimentos nas condições materiais de existência desses profissionais articuladores do contexto escolar com vistas a romper ciclos de padecimento nesse espaço de potência e desenvolvimento humano que é a escola em períodos com ou sem pandemias.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como segue:

F.P.M. e V.L.T. contribuíram para a conceitualização e investigação do artigo; V.L.T. foi responsável pela obtenção de financiamento; F.P.M. fez a redação inicial do artigo e

F.P.M. e V.L.T. são os responsáveis pela redação final (revisão e edição).

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflitos de interesse neste artigo.

DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R. & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 45(155), 56-75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- Aranha, E. M. G., Callas, D. G. & Placco, V. M. N. S. (2020). O Papel do Diretor como Articulador da Equipe Gestora Escolar e a Formação de Educadores para as Necessidades da Escola na Atualidade. *Revista @mbienteeducação*, 13, 275-295. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n32020p275a295>
- Arinelli, G. S. (2017). *A Psicologia Escolar no Ensino Médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. [Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. https://repositorio.sis.puc-campi-nas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16035/ccv_ppg_psico_me_Guilherme_SA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Fabrefactum.
- Grecco, E. T. (2018) *Contribuições da Psicologia para a compreensão da evasão escolar no Ensino Médio*. [Pesquisa de Iniciação Científica não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. (5ed.). Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, 13-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Libâneo, J. C. & Freitas, R. A. M. M. (2018). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. (1ed.). Espaço Acadêmico.
- Lück, H. (Org.). (2000). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, 17(72), 1-195. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72>
- Luz, T. S. R. (2019) *Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno?* [Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. http://repositorio.sis.puc-campi-nas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16050/ccv_ppgpsico_me_Tatiane_SRL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paro, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: C. J. Ferretti, J. R. Silva Júnior, M. R. N. Oliveira, N. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* (pp. 101-120). Xamã.
- Paro, V. (2007). *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. Ática.
- Paro, V. H. (2016). *Gestão democrática da escola pública* (4ed.). Cortez.
- Placco, V. M. N. D. S., Souza, V. L. T. D., & Almeida, L. R. D. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos De Pesquisa*, 42(147), 754-771. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>
- Ramos, V. R. L. (2020). *O drama do trabalho docente no Ensino Médio público*. Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.
- Reis, E. C. G. (2019). *Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do Ensino Médio público noturno*. [Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. https://repositorio.sis.puc-campi-nas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16061/ccv_ppg_psico_me_Elaine_CGR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2020). Resolução Seduc-62: Altera as Resoluções Seduc-11 e 14 de 2020 e dá providências correlatas. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2020#:~:text=Ementa%3A%20Altera%20as%20Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Seduc,19\)%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAs%20correlatas](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2020#:~:text=Ementa%3A%20Altera%20as%20Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Seduc,19)%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAs%20correlatas)
- Souza, V.L.T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689-706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V.L.T. (2021). Art and science advancing human understanding: epistemological and methodological foundations. In V. L. T. Souza & G. S. Arinelli (Orgs.), *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Context* (pp. 17-36) Springer.
- Stesenko, A. (2016). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2020). BID e UNESCO: Lacunas nos sistemas educacionais serão ampliadas se a educação não for priorizada nos próximos anos. UNESCO. <https://www.unesco.org/pt/articles/bid-unesco-lacunas-nos-sistemas-educacionais-serao-ampliadas-se-educacao-nao-priorizada-nos-planos>

UNESCO. (2021). Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo. UNESCO. <https://brasil.un.org/pt-br/109412-unesco%C2%A0dois-ter%C3%A7os-do-ano-acad%C3%A0mico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-%C3%A0>

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1926)

Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia. In L. S. Vigotski. *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1927)

NOTAS

1. Entre as questões feitas aos gestores estavam: Para você, o que significa ser **diretora/vice-diretora/coordenador pedagógico** de uma escola estadual? Dessa definição, o que mudou com a pandemia? O que significa ser diretora escolar em uma pandemia como a que vivemos atualmente?

2. Ao longo das falas dos gestores, optamos por grifar as expressões de destaque para os leitores. Desse modo, todos os grifos que aparecem nos diferentes trechos de fala dos gestores são dos autores deste texto.

Recebido em: 12/03/2022

Primeira decisão editorial em: 25/07/2023

Aceito em: 13/11/2023