

Freire e suas contribuições para pensar a gestão escolar em contexto de pandemia

Freire and its contributions to thinking school management in the pandemic context
Freire y sus contribuciones para pensar la gestión escolar en el contexto pandémico

ELITA BETANIA DE ANDRADE MARTINS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Grupo de pesquisa GESE

Juiz de Fora, MG, Brasil

Resumo: O texto apresenta reflexões sobre a gestão escolar, a partir das contribuições de Freire e outros autores que forneceram aporte teórico para uma pesquisa quantitativa-qualitativa, com o objetivo de identificar as percepções de docentes que atuam na educação básica sobre o seu trabalho durante o contexto de pandemia. O estudo utilizou questionários online (110 respondentes) e entrevistas com 7 professores, ao longo de 5 dias, trazendo informações sobre as condições de trabalho no ERE e sobre a atuação dos gestores escolares, evidenciando os mecanismos de controle e de opressão.

Palavras-chave: Educação. Freire. Gestão Escolar. Pandemia.

Abstract: *The text presents reflections on school management, based on the contributions of Freire and other authors who provided theoretical support for quantitative-qualitative research, intending to identify the perceptions of teachers who work in basic education about their work during the context of the pandemic. The study used online questionnaires (110 respondents) and interviews with 7 teachers, over 5 days, bringing information about the working conditions in the ERE and the performance of school managers, showing mechanisms of control and oppression.*

Keywords: *Education. Freire. School management. Pandemic.*

Resumen: *El texto presenta reflexiones sobre la gestión escolar, a partir de los aportes de Freire y otros autores que dio soporte teórico para una investigación cuantitativa-cualitativa, con el objetivo de identificar las percepciones de los docentes que actúan en la educación básica sobre su trabajo en contexto de una pandemia. El estudio utilizó cuestionarios online (110 encuestados) y entrevistas a 7 docentes, durante 5 días, aportando información sobre las condiciones laborales en los ERE y sobre el desempeño de los directivos escolares, mostrando mecanismos de control y opresión.*

Palabras clave: *Educación. Freire. Gestión Escolar. Pandemia.*

INTRODUÇÃO

Em uma publicação da Coleção Raízes e Asas (CENPEC,1995), constava uma história em quadrinhos, na qual era apresentado o trabalho do diretor escolar. Dentre outras afirmações, a história dizia que:

Ser diretor é aguentar todas as pressões do sistema; é ser um bom administrador e um bom pedagogo; é ser um bom articulador de todas as ações da escola (...); é ser timoneiro e capitão; ser diretor também é ter humildade suficiente para dizer por exemplo: SOCORRO! (CENPEC,1995)

A publicação que tinha como objetivo destacar a importância da gestão escolar democrática, utilizando essa e outras histórias e imagens, reforçava que a gestão não é de responsabilidade exclusiva do diretor, principalmente, quando se pretende que seja democrática, pois como nos alerta Freire

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho que devemos lutar todos e todas os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola. (FREIRE, 2001, p.202)

Destacamos o referido trecho de Freire porque ele nos lembra que democratizar a escola, em todos os seus aspectos: acesso, permanência, aprendizagem, gestão... é algo processual, coletivo. É algo que vai sendo construído ao longo de nossa história, muitas vezes com avanços e recuos, mas que, por envolver o coletivo e a crença na mudança, pode nos trazer sentimento de alegria, de beleza, tão importantes no contexto atual.

Em nosso país, desde a década de 1990, a adoção de um conjunto de medidas de reestruturação do papel do Estado frente ao mercado e as suas questões econômicas tem impactado em vários setores da sociedade e, na área da educação, sob a alegação de descentralização, abre espaço para a atuação do setor privado na definição de políticas voltadas para a educação pública, comprometendo, em muito, o real sentido da escola pública como espaço do diverso e para todos.

Nesta lógica, a busca pela qualidade de educação passa a se pautar em parâmetros de produtividade, atestados em avaliações de larga escala. Para os defensores de tal lógica, essa produtividade será alcançada por meio de um melhor gerenciamento dos recursos disponíveis, da implantação de critérios de competitividade e do esforço individual de cada um dos usuários do sistema.

Como destaca Gentili (1998), a reforma educacional, na perspectiva neoliberal, enfatiza o aspecto administrativo, sendo importante incorporar a lógica de mercado para a utilização eficaz dos recursos e para a implantação de mecanismos competitivos nos quais são valorizados os indivíduos pelo seu mérito.

Tais pensamentos e medidas impactam no cotidiano escolar e, em especial, em sua gestão, criando uma centralidade na figura do diretor escolar que passa a ser moldado em uma perspectiva de racionalidade técnica, na qual suas ações devem se pautar nas necessidades institucionais disciplinadas pelo mercado, acreditando que, assim, levará benefícios aos alunos (BALL, MAINARDES, 2011).

A submissão ao mercado como senhor definidor do que é bom, principalmente, em um contexto de pandemia (Covid19), no qual o isolamento e o distanciamento social são adotados como medida de proteção frente a um perigoso vírus, parece sufocar a ideia de coletivo e deixar a sociedade menos livre, criativa e alegre.

Mas, como afirma Gadotti (1997), é preciso acreditar que outro mundo é possível, que vivemos em um momento histórico e que é na história como “uma possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo” (FREIRE, 2001, p.51).

Pautados nestas ideias, entendemos que é importante refletirmos sobre como o pensamento e as obras de Freire podem contribuir para que educadores tenham condições de serem “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1998, p.29) na construção da gestão necessária a uma escola democrática, principalmente, em um contexto de pandemia que, conforme nossos estudos, tem impactado o funcionamento das escolas, as condições de trabalho docente e a gestão escolar.

Porém, antes de apresentarmos alguns dados da pesquisa, acreditamos ser necessário tratarmos da compreensão do conceito de gestão escolar e dos desafios enfrentados para a concretização da gestão democrática.

MEDIAR MEIOS PARA FINS

Paro (2010) destaca que vários textos, ao tratarem da educação escolar, apontam a relevância da gestão para que o ensino seja realizado de forma racional e eficiente. Para o referido autor, essa justificativa expressa a ideia de administração para a realização de fins.

Administração pode, então, ser definida como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p.766) que pode se aplicar a diferentes setores. O autor ainda destaca que tal atividade é exclusivamente

humana, já que o ser humano pode conduzir suas atividades por vontade e não apenas por instinto. Cada setor, então, tem sua finalidade, reforçando-se a importância de refletir sobre as finalidades da escola, as quais são diferentes de uma empresa focada na produção de lucro.

A escola que não é a “chave das transformações do mundo” (FREIRE, 2001, p. 203), mas pode abrigar uma prática educativa que possibilite a leitura de sinais, do mundo e, para isso, é importante vivenciar “o direito de opinar, de criticar, de escolher, de ajuizar e de optar” (FREIRE, 2001, p. 204). E essa possibilidade de fazer escolhas, decidir e intervir na realidade é, para Freire (1998), autonomia. Essa *autonomia*, construída de forma processual e que implica um papel ativo do sujeito, contribui para a liberdade que, para o autor, representa o fim da relação opressor-oprimido.

Porém, o próprio Freire (2001), reafirmando a educação com um ato político que exige do educador posicionamento, alerta que nem todos os professores são progressistas, comprometidos com a justiça social e crentes na necessidade de organização, mobilização séria, crítica e justa das camadas populares, no sentido de combaterem injustiças. Existem os professores reacionários e elitistas que percebem a educação como “uma espécie de freio para as esferas populares e de crescimento para os representantes da elite.” (FREIRE, 2001, p. 97).

A prática educativa assim não é neutra, da mesma forma que a tomada de decisão sobre a utilização dos recursos necessários ao processo educativo também não é. O diretor escolar ao administrar, no sentido de utilizar racionalmente, os recursos necessários para o alcance de determinado fim, precisa ter clareza de que tal definição mais do que representar o como se emprega os recursos objetivos (equipamentos, tempo, materiais) e os subjetivos relacionados à subjetividade humana (PARO, 2010) representa escolhas no sentido de se aproximar ou distanciar de um projeto de educação mais progressista.

Werle (2012), ao discutir as designações para se referir ao diretor escolar, destaca estudos que apontam o uso do termo gestão escolar como forma de evidenciar o caráter político de tal atividade e a reação a discursos de neutralidade administrativa presentes no Brasil, nos anos de 1970. A referida autora afirma que gestão “refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação destaca-se o gestor educacional” (WERLE, 2012, p. 149).

Ao destacar a figura do gestor ou diretor escolar¹, não significa centralização de poderes, principalmente quando pensamos em uma gestão democrática, serve apenas para reforçar sua importância enquanto elemento de articulação, capaz de reunir diferentes partes e favorecer o movimento necessário ao alcance de fins.

A gestão democrática, assim, não seria um fim em si mesmo, mas uma prática necessária para favorecer uma educação emancipatória, um permanente processo de conscientização do inacabamento humano e de busca esperançosa pelo autoconhecimento, pela liberdade e pela autonomia. (FREIRE, 2000)

Freire (2001, p. 201) afirma que “há entre nós um gosto de mandar”, fruto de nossa história que acontece dentro de “condições negativas às experiências democráticas” (FREIRE,2011), mas como seres inacabados, o autor acredita que nossa inexperiência democrática possa ser superada a partir da experiência da participação.

No contexto brasileiro, a luta por maior participação no espaço escolar aparece como um reflexo do processo de pressão pela democratização social, surgido após o período da ditadura militar. Tal processo foi refletido na própria Constituição Federal (1988), que garante, em seu texto, a gestão democrática da instituição escolar. Entretanto, a gestão democrática apresentada na Constituição como um dos princípios do ensino brasileiro e reafirmado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional limita seu alcance às escolas públicas: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (LDB, 9394/96, Art. 3º, VIII).

Restringir a gestão democrática apenas para as escolas públicas reflete a presença de forças retrógradas em nossa sociedade, mas a sinalização de ser princípio nas escolas públicas é uma importante conquista, ao considerarmos o fato de as comunidades atendidas por essas escolas serem diversas e populares, o que reforça a necessidade de ser inclusiva e democrática.

A luta por essa escola democrática com gestão democrática passa a ser bandeira de diversos educadores, estudantes e comunidades escolares, como uma utopia, não no sentido de impossibilidade, mas como “necessidade fundamental do ser humano” (FREIRE,2001, p.85), força que impulsiona a caminhada.

Para compreendermos essa construção, nos reportamos a Hora (1997) que, em seu estudo, destaca eixos pelos quais o processo de democratização da escola tem sido analisado: a) ampliação do acesso à instituição escolar; b) democratização dos processos pedagógicos; c) democratização dos processos administrativos.

1 No presente texto, utilizamos as expressões como sinônimas.

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, o país tem avançado no sentido de assegurar a todos o acesso à educação obrigatória. Conforme dados do Censo Escolar de 2018, 98,2% dos adolescentes com 14 anos (corresponde ao 9º ano do ensino fundamental) estão matriculados na escola, entretanto, na faixa etária de 17 anos, essa taxa diminuiu para 74,5%.

Tais números refletem, em parte, o esforço de assegurar vagas para todos, inicialmente, garantindo a matrícula para o ensino fundamental, considerada etapa obrigatória pela LDB, em 1996; posteriormente, ampliando para a faixa etária de 4 a 17 anos que passa a ser obrigatória com a alteração na LDB em 2013². E, atualmente, a movimentação para assegurar a ampliação das matrículas na educação infantil que, conforme meta estabelecida no atual PNE (2014-2024), deve ser universalizada para a faixa etária de 4 a 5 anos e ampliada em 50% para as crianças de 0 a 3 anos, até o final de sua vigência.

Entretanto, a luta pela ampliação do acesso à instituição escolar tem enfrentado obstáculos como, por exemplo, a falta de recursos, decorrentes de medidas impopulares e que, às vezes, buscam atender interesses especulativos, tais como a Emenda Constitucional nº95/2016 que limita os recursos a serem aplicados em diversas áreas, incluindo a educação. Além disso, no contexto de pandemia, com crise sanitária, agravamento dos problemas econômicos e sociais e a diminuição na arrecadação de impostos, os diferentes entes federativos, mas, sobretudo, os municípios, têm enfrentado inúmeras dificuldades para cumprir suas obrigações legais, tais como a oferta de educação. Vale a pena lembrar que, de acordo com o Censo Escolar de 2020, os municípios são os responsáveis por 60,1% das escolas de educação básica no país.

A falta de investimentos necessários para a oferta da educação compromete o cumprimento dos deveres constitucionais e, também, nos afeta, enquanto educadores

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços “não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1998, p.74)

Em um contexto de pandemia, estamos todos muito cansados, mas tal cansaço não pode implicar omissão. Há muito o que se fazer para garantir o direito de todos à educação e continuar a luta por uma sociedade mais democrática. Mas, não basta que se assegure o direito à matrícula, é necessário se democratizar os processos pedagógicos.

Segundo dados do último Censo Escolar (2020), as taxas de reprovação no país foram de 4,9% nos anos iniciais, 10,1% nos anos finais e 13,9% no ensino médio; resultando em uma taxa de distorção idade-série de 26,2% no ensino médio. Esses números podem indicar a necessidade de superação de modelos escolares pautados em práticas autoritárias que desrespeitam a curiosidade discente e que se constituem em “ ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade (...)” (FREIRE, 2005, p. 65).

Essa educação bancária (FREIRE, 2005) em uma lógica na qual os que acreditam saber “doam” para aqueles os quais classificam como os que “não sabem”, contribui para os interesses dos opressores, que pretendem “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime.” (FREIRE, 2005, p. 69).

Ingressar na escola sem as condições adequadas para o processo de aprendizagem pode resultar em reprovação e abandono e também, criar no educando o sentimento de fracasso, que é perverso e oprime. Entretanto, como estamos em um mundo em construção, é possível e necessário a modificação dessas condições. Para isso, a administração escolar, como forma de mediação dos recursos necessários ao alcance de determinado fim, pode trazer importantes contribuições e precisa ser democratizada.

Durante algum tempo, a democratização administrativa da escola foi entendida como sinônimo de eleição de diretores; acreditando que a escolha do diretor pela comunidade garantiria uma maior democratização, porém, a consideração de Freire sobre os processos eleitorais, aqui também se faz adequada:

É esta clareza política, por exemplo, que, demandando de nós profundo senso de responsabilidade, intensifica esta luta em processos eleitorais, nos momentos de eleições. Como posso votar num candidato reacionário, autoritário, que mal disfarça suas opções, se alimenta de um sonho democrático e antielitista? (FREIRE, 2001, p. 202)

A possibilidade de eleger os diretores de escola é importantíssima, enquanto oportunidade de exercer o direito de escolha, e aprender através deste exercício, a importância de sermos coerentes, nas nossas crenças e práticas. Porém, seus créditos ficam limitados, quando desconsideramos o alerta de Freire (2001, p.202) de que a democracia “não é obra de uns poucos iluminados e bem intencionados”,

não se pode acreditar que apenas escolher o diretor fará com que a escola seja mais democrática, é necessário apostar no coletivo e como prossegue o referido autor, democracia

(...)não pode resultar da vontade todo-poderosa de uns poucos, a unidade escolar democrática não pode surgir do empenho magnânimo de alguns educadores de boa vontade. Da briga de alguns poucos transformando em muitos e convertendo mães, pais, alunos, zeladores, merendeiras, diretoras, coordenadoras, sim! (FREIRE, 2001, p. 203)

Daí, a importância dos conselhos escolares. Rodrigues (1991, p.78) afirma que colegiado “é o órgão coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola. É a superação da prática do individualismo e do grupismo”. Desta forma, o Colegiado seria o órgão impulsionador da administração colegiada, devendo ser composto por representantes de cada segmento escolar e não podendo ser convocado apenas para partilhar a responsabilidade na tomada de grandes decisões, mas em todas as questões envolvidas na construção de um projeto coletivo para a escola.

A LDB, em seu artigo 14, traz a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, como um dos princípios que fundamenta a gestão democrática. Mas essa participação não pode ser burocrática, deve ser utópica no sentido freiriano, “necessidade fundamental do ser humano”, nas palavras do autor “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem trabalho de criação e de desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (FREIRE, 2001, p.85).

Este projeto por nós e por diversos autores denominado de projeto (proposta de ação transformadora) político (revela uma visão de mundo) e pedagógico (concepção de educação), dentro de uma concepção democrática

não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros autores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção. (LIMA, 2002, p.42)

O projeto político-pedagógico gestado dentro de um contexto de autonomia escolar, compreendida como liberdade e responsabilidade de decidir conforme sua realidade e não como reflexo de políticas de desconcentração, gerencialistas, precisa refletir a realidade de uma escola e não ser um documento prescritivo, pois, como nos alerta Freire (2005, p. 36), “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra.”

Baseado no diálogo e na indagação, o projeto político-pedagógico, ao expressar as finalidades da instituição educacional, deve pautar as ações de sua gestão, que passa administrar seus recursos em acordo com as finalidades expressas em tal documento. Para isso, não basta utilizar os recursos financeiros, de forma racional, pensando em sua otimização, mas pensando o quanto cria as condições necessárias ao alcance das finalidades institucionais.

Entre os recursos mobilizados para o alcance dos fins educacionais, merece especial atenção do diretor a circulação de informações, não no sentido de repasse, mas no sentido de troca,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p.60)

Dentro dessa perspectiva, a gestão escolar não só se esforça para administrar os recursos disponíveis e necessários, mas contribui para o processo formativo de todos que dela participam. Um processo formativo que é coletivo e que reforça o fato de que a administração da escola ou da coisa pública está “envolvida por sonhos e com a luta para materializá-los” (FREIRE, 1997, p.14)

A gestão escolar ligada à ideia de mobilização e de mediação dos recursos necessários para se alcançar um determinado fim e comprometida com uma proposta de educação democrática se torna ainda mais necessária, no atual contexto em que as escolas lidam com os desafios de uma pandemia.

MEDIAR EM CONTEXTO PANDÊMICO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que o mundo vive uma pandemia de Covid19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Como forma de prevenção à doença, além de medidas como o uso de máscaras, lavagem frequente das mãos, é adotado também o distanciamento social, implicando suspensão de várias atividades, inclusive as educacionais, que deixam de acontecer presencialmente e migram para o chamado ensino remoto emergencial (ERE).

O ERE é adotado como uma solução temporária para diminuir os impactos da suspensão de aulas, pois, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 1,5 bilhão de estudantes e jovens no mundo estariam sem aulas.

Tal forma de organização do ensino, em nosso país, é feita de forma abrupta, muitas vezes, sem ouvir professores e comunidade e traz profundas modificações no cotidiano escolar. Interessados em entender como esse processo estava acontecendo, nosso grupo de pesquisa (GESE³) iniciou um estudo⁴, em maio de 2020, com o objetivo de identificar as percepções dos professores que atuam na educação básica sobre o seu trabalho durante o contexto de pandemia.

Entendíamos que era importante ouvir aqueles que estavam diretamente envolvidos com essa nova forma de trabalho. Para isso, contactamos 5 professores de educação básica em um município da Zona da Mata Mineira, sobre os quais havíamos tido notícias de que estavam trabalhando remotamente, no período de maio a agosto de 2020, e os convidamos para que respondessem a um questionário semiestruturado, organizado com o auxílio do aplicativo *Google forms* e enviados através de *WhatsApp*. Após responderem ao questionário, precisavam encaminhar o link para outros 2 professores que também estivessem atuando de forma remota na educação básica em nosso município. O grupo, então, foi selecionado a partir da técnica *snowball sampling* ou “bola de neve” e resultou em um total de 110 respostas.

As respostas ao questionário nos permitiram reunir um conjunto de informações sobre a realidade do trabalho remoto em nossa cidade, mas, para entender melhor o que estava sendo vivenciado, optamos pela realização de entrevistas. Os 5 primeiros professores a responderem ao questionário foram convidados a participarem de uma entrevista diária, realizada ao longo de 5 dias, em horário pré-estabelecido, para contar um pouco da rotina do seu dia a dia.

Durante as entrevistas, foi possível observar que os professores queriam ser ouvidos e, inclusive, indicavam outros profissionais que gostariam de ser entrevistados, o que ampliou para 7 o número de entrevistados, totalizando 35 entrevistas, as quais vêm sendo analisadas com o auxílio da análise de discurso de Fairclough (2016) e o suporte teórico do ciclo de políticas de Ball (apud MAINARDES, 2006), Oliveira (2012) e seus estudos sobre trabalho docente e as contribuições de Freire (1997, 1998, 2005, 2011) sobre educação e liberdade.

Sobre o perfil dos respondentes ao questionário, 75,5% são mulheres, com faixa etária predominante de 30 a 44 anos, todos graduados, sendo que 52,7% possuem especialização. Indicam significativa experiência profissional, 39,1% tem de 8 a 15 anos de atuação e 21,8% de 16 a 25 anos. Quanto aos entrevistados, todos os 7 são graduados, sendo que 5 têm pós-graduação. São 5 mulheres e 2 homens, que atuam em diferentes etapas da educação básica.

3 Grupo de Estudo em Sistemas de Ensino.

4 Aprovado pelo Comitê de Ética, Parecer nº4.052.409

As entrevistas aliadas ao questionário nos trouxeram várias informações sobre a rotina diária desses profissionais em um contexto de pandemia: com quem se relacionavam, suas condições de trabalho, o acompanhamento das atividades dos alunos, seu planejamento e interferências de terceiros como família de alunos, coordenação e direção escolar.

Neste momento, apresentaremos algumas das reflexões sobre o trabalho dos gestores escolares, em um contexto de pandemia, a partir das falas de professores. É importante considerar que, durante o ERE, a escola “perdeu” seu espaço físico. Para respeitar o distanciamento social, passou a desenvolver suas atividades através de aulas online, com o uso de plataformas e outros aplicativos ou através da entrega de atividades impressas que poderiam ser enriquecidas com o uso de diferentes redes sociais. Assim, a sala de aula passou a funcionar em um espaço virtual, na casa do professor e na casa de seus alunos; da mesma forma que a sala da direção ou da equipe gestora “desapareceu”, passando a atuar como uma espécie de “eminência parda”, já que, muitas vezes, interfere no processo, sem aparecer.

Como dissemos no início deste texto, a gestão democrática precisa ser construída com a participação de todos, porém o distanciamento social parece ter provocado em muitos o sentimento de solidão, afinal cada um estava em sua casa, buscando se proteger do vírus.

O isolamento e a solidão podem alimentar o individualismo e dificultar o processo de tomada de decisão de forma coletiva, principalmente quando retomamos o alerta de Freire (2001, p. 201) “Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros às ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em dez metros de arbítrio”.

A fala dos docentes revelou a insatisfação de não serem ouvidos, como no caso de serem apenas comunicados pela Secretaria de Estado de Educação de MG sobre a adoção da TV digital e dos Planos de Estudos Tutorados (PET), passando os professores a atuarem no sentido de sanar dúvidas de alunos, via chat ou por aplicativos de mensagens, conforme nos esclareceu um dos entrevistados em nossa pesquisa. Além disso, um dos professores falava sobre a incerteza inclusive de como o calendário escolar funcionaria:

Exatamente, porque não foi feito no início do ano que era presencial a gente tinha o calendário do ano todo. É, mas aí agora a gente quer receber um calendário somente no segundo bimestre então finalizando no segundo bimestre a gente não sabe o que vai acontecer. (Prof. Jorel⁵, Entrevista 18/06/2020)

A indefinição quanto ao calendário escolar está ligada ao momento de incertezas sobre como as aulas seriam desenvolvidas, se haveria ou não um retorno presencial, que dependia das condições sanitárias e da liberação do Comitê Municipal de Gerenciamento da crise, mas, também, por uma falta de hábito do diálogo, já que, segundo o próprio entrevistado, as reuniões online passaram a ser frequentes com o objetivo de orientar as aulas serem mais dinâmicas.

As falas evidenciam que os professores passaram a ser vistos como executores de uma proposta e não necessariamente co-autores de um projeto de educação, recebendo muita pressão por parte da coordenação em relação ao material que apresentavam em suas aulas.

[...] teve um dia que a gente fez um slide e que tinha um erro, Thomas Edison, a gente estava conversando, saiu Edilson. Aí, eu já tinha visto, já tinha falado com os meninos: ô pessoal, tem um erro aqui, não tem esse “I” e aí depois eu vou editar o powerpoint antes de postar pra vocês, já vou arrumar. E aí, a coordenadora não, orientadora, não me lembro direito, tinha visto, achou que a gente não tinha observado e mandou mensagem, falou: vocês viram? Eu respondi ali rapidinho: sim. (Professora Milena, Entrevista, 15/05/2020)

O depoimento de Milena e de outros professores indica uma preocupação por parte da gestão escolar com a forma como os pais percebiam o trabalho dos professores, mas uma preocupação muito mais ligada à ideia de agradar a um cliente, reflexo de “uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida” (GADOTTI,1997, s.p) do que no sentido de conhecer a realidade do discente e valorizar seu conhecimento.

A tentativa de controle por parte da direção do trabalho docente e a interferência dos pais parecem refletir “a desconsideração total pela formação integral do ser humano” (FREIRE, 1998, p.130) e, como afirma o referido autor, fortalece relações autoritárias. O relato do professor Marcos sobre a exigência de enviar link de acesso às aulas à coordenação e à direção ilustra nossa afirmação:

[...] me pedindo o link. Aí, eu falei com ela “ô... fulana, no final da aula eu posso te ligar?” Aí, ela “não, tudo bem, pode”. Meio que dei uma ignorada assim pra não ter que mandar link e dei minha aula normal. Aí, eu liguei pra ela e falei assim “olha só ô fulana, eu não vou mandar o link, porque eu acho que esse momento né, essa videoconferência passa a ser nossa sala de aula, à medida que essa foi a nossa, foi a posição da escola de fazer isso como sala de aula e fazer isso como aula, entender isso como aula, então isso aqui é minha sala de aula e a minha sala de aula, é um espaço que é meu e dos alunos, né?! E se eu passo o link pra você e pra coordenadora geral, eu tenho certeza que vocês não vão, eu tenho certeza não né? Eu sei que vocês não vão entrar na minha aula o tempo todo, mas vocês podem entrar na minha aula o tempo todo, né? E isso fere a minha liberdade e a liberdade dos meus alunos”. (Professor Marcos, Entrevista, 09/06/2020)

O trecho acima revela o posicionamento de um professor que teme que sua autonomia, sua liberdade de ensinar, seja cerceada. A continuidade deste diálogo ajuda a entender o porquê deste temor:

M: Porque eu tive relatos de colegas que mandaram o link naquele primeiro momento, não ignoraram. E que por exemplo, um aluno estava, perguntou uma coisa sobre o COVID-19, pro professor que era de física e ele parou a aula e explicou pro menino durante 2 minutos, tá?!

Entrevistadora: Uhum...

M: O que que era COVID, o que que era a pandemia, porque que a gente não..., porque que ele achava que nós não íamos voltar tão rápido assim. Porque o menino estava doido pra voltar, aquela coisa toda. Depois da aula, ele (*o professor*) recebe uma mensagem, dizendo que era pra ele se ater aos assuntos da disciplina dele. (Professor Marcos, Entrevista, 09/06/2020)

O professor Marcos narra, então, o processo de intervenção da coordenação em relação ao trabalho de um colega que, entendendo que a curiosidade faz parte do processo de aprendizagem, conversa com o aluno sobre problemas atuais como o Covid19, razão das aulas estarem funcionando daquela forma. Ao invés de incentivar o professor a propor aos educandos o desafio de buscarem mais informações sobre o tema, a coordenação cerceia o trabalho docente, parecendo ainda acreditar em um conhecimento neutro, em uma concepção bancária de transmissão de conteúdos.

A desconsideração da “impossibilidade de desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE,1998, p.106) parece estar presente em outras situações, como a relatada pela professora Bia. Após saber da notícia da demissão, a pedido dos pais de alunos, de um professor, em outra escola, que tinha por hábito se posicionar, ela mesmo atuando em escola pública, passou a “repensar” suas atividades.

A professora Bia, havia pensado em trabalhar com um poema, mas, diante da notícia da demissão e de discussões sobre professores estarem sendo monitorados, muda de ideia:

Ainda bem que eu não gravei, porque depois disso ocorrido, eu tive um estalo, porque se está decretado, é direito do homem, é um poema lindíssimo, só coisa boa, não tem nada ruim ali, sabe? Ah, mas eu fui ver a data, a data é 60 alguma coisa, 70 alguma coisa, depois eu olho, eu falei “não vou gravar, porque vão lá achar que eu to... é... contra o momento”, você tá me entendendo assim? (Professora Bia, Entrevista, 05/06/2020)

Há uma espécie de opressão que faz com que o professor sinta que tenha menos liberdade, autonomia para organizar seu trabalho, e que tente omitir suas crenças como se isso de fato fosse possível. Mas, essa opressão faz também com que alguns tenham que se posicionar de forma mais efetiva, como foi o caso do

professor Marcos que, ao longo de nossas entrevistas, revela ter pedido demissão por não estar suportando a pressão e a “constante vigilância” do atual modelo de ERE.

[...] então assim, até por uma questão financeira, vamos dizer assim, eu fui mantendo aquilo ali até que aquilo ali interferisse no meu trabalho, se interferisse, eu saía e ponto, né?! Ai, mas, como assim, o momento atual é um momento que nós temos que estar vigilantes o tempo inteiro, porque né, existe assim, essa aproximação a Escola sem Partido, muito grande. (Professor Marcos, 09/06/2020)

O professor se referia à pressão exercida por um movimento nacional denominado Escola sem Partido, que acredita em uma lógica a qual desvincula instrução e educação, atribuindo ao professor um papel técnico. Os professores que abordam valores são denominados de doutrinadores, principalmente, quando são valores diferentes dos familiares e, muitas vezes, sofrem perseguições e linchamentos virtuais. O ERE, ao criar situações nas quais os professores ministram suas aulas em plataformas virtuais, sem saber ao certo quem está de fato assistindo suas aulas, faz com que a sensação de controle seja ainda maior.

Esse não saber quem de fato assiste as suas aulas está ligado à falta das condições adequadas para o funcionamento do ERE. Nas escolas privadas, coube à direção providenciar e contratar as plataformas que abrigariam as aulas virtuais, o que foi feito de forma abrupta, para responder uma demanda emergencial. Porém, esta decisão nem sempre considerou se os professores e os alunos possuíam as condições adequadas para as aulas online, tanto no sentido de acesso ao equipamento (computador, tablet ou celular) como a conexão de internet necessária.

A fala da professora Camila ilustra tal situação

[...] porque eles estão ali, a gente que não tá vendo. Tá com a bolinha ali, só com a fotinha deles. A gente não pede para abrir a câmera, porque se não carrega muito o aplicativo deles, de travar. (Professora Camila, Entrevista, 26/06/2020).

Nas escolas públicas, os diretores escolares dependiam das ações dos gestores dos sistemas de ensino e as dificuldades foram ainda maiores, fazendo com que alguns alunos ficassem sem acesso às aulas, como alerta estudo da Unicef⁶, o qual aponta que 5,5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem atividades escolares em outubro de 2020, no Brasil. Na realidade por nós pesquisada, a rede

6 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/unicef-55-milhoes-estavam-sem-atividades-escolares-em-outubro>

estadual buscou adotar programas de TV e a rede municipal, a entrega de apostilas impressas passadas aos familiares em datas pré-determinadas, porém o que se defendia era a ampliação do acesso à internet.

Tal proposta foi materializada em um Projeto de Lei (PL 3477/2020) que buscava garantir acesso à internet com finalidade educacional para alunos e professores da educação básica, mas a proposta aprovada pelo Senado Federal foi vetada pelo Presidente da República.

Este veto nos faz lembrar do alerta de Freire sobre o descaso do poder público para com a educação, afinal, dentro de um contexto de pandemia, no qual as aulas passam a acontecer de forma virtual, o acesso à internet passa a ser condição fundamental para se assegurar o direito à educação. A negativa a esse direito parece querer fortalecer a opressão das classes populares e o sentimento de fracasso, o que pode fazer com que criam que as injustiças e as desigualdades que estão acontecendo em nosso país são fruto da pandemia e não resultado de relações de opressão, cujos reflexos se agravam com a pandemia.

Se as falas dos professores indicam que no modelo de ERE, a equipe gestora parece estar muito mais envolvida em controlar o trabalho docente do que mediar recursos, assumindo práticas autoritárias, como a que o professor Jorel chamou de “capa de invisibilidade”, se referindo a situações na qual a direção ingressa na aula, a partir do link disponibilizado e o professor só a percebe algum tempo depois; há evidências de que os gestores também têm sofrido pressões externas, no sentido de garantir as condições necessárias para um possível retorno ao ensino presencial.

Algumas famílias, imprensa e até mesmo órgãos públicos pressionam diretores para que, junto a professores, organizem o espaço escolar, a partir de manuais e guias, de forma a atender protocolos de biossegurança para o retorno às aulas presenciais. Tal tarefa se torna um desafio gigantesco, pois como assegurar as condições necessárias a um retorno seguro, quando faltam recursos financeiros e há problemas primários de infraestrutura como por exemplo, acesso à água tratada⁷, fundamental para as medidas de higienização e prevenção ao vírus?

Vale lembrar que é tarefa da gestão mediar os recursos necessários ao alcance dos fins educacionais, porém, isso não pode ser feito de forma solitária, atribuindo-se ao diretor responsabilidades que estão além de seu alcance, como por exemplo, prover os recursos, enquanto o poder público se omite de suas responsabilidades.

O momento histórico que vivemos reforça a necessidade de pensarmos em ações coletivas, não só na gestão escolar, mas em toda a sociedade, para que possamos ser capazes de fazer a leitura do que, de fato, acontece e, assim, nos fortalecer na luta contra diferentes formas de opressão.

7 <http://www.tratabrasil.org.br/blog/2020/08/20/falta-de-saneamento-basico-afeta-diretamente-escolas-por-todo-o-mundo/>

CONSIDERAÇÕES

A obra de Paulo Freire, seus pensamentos sobre a inconclusão humana, o fato de sermos seres históricos, a utopia como necessidade humana, como energia que impulsiona para frente, são sustentos para alimentar em todos nós, a esperança de que é possível, mesmo em um contexto pandêmico, de isolamento, pensarmos em estratégias para superar formas de opressão.

Dentre as estratégias, pensando no contexto escolar, destacamos a gestão, sobretudo em uma perspectiva democrática, ao se propor mediar os recursos necessários aos fins de uma escola progressista, que pode fortalecer o trabalho coletivo, superando práticas individualistas, aproximando escola e comunidade para que, juntos, construam os conhecimentos indispensáveis à luta por uma sociedade mais livre, justa, democrática e acolhedora.

Para isso, é importante que os gestores proponham momentos de troca, criados a partir da realidade escolar, afinal não é democrático prescrever, mas o contexto de pandemia que provoca o isolamento exige de nós uma reflexão crítica sobre nossa prática.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394 de 13 de dez.1996.

CENPEC. **Gestão, compromisso de todos: educação, gestão escolar, conselho escolar, gestão democrática**. São Paulo, 1995. (Coleção Raízes e Asas, v.2) Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/raizes-e-asas-v-2-gestao-compromisso-de-todos> Acesso em: 10/04/2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em:10/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acesso em: 30/03/2020.

GADOTTI, Moacir. LIÇÕES DE FREIRE. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, pág. , Janeiro de 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em 18 de abril de 2021.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional dos neoliberais. Editora Vozes, 1998.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. 2ª edição.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**, Notas técnicas. Brasília: MEC, jan. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 10/04/2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: Notas estatísticas. Brasília: MEC, jan. 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024#:~:text=As%20notas%20estat%C3%ADsticas%20t%C3%AAm%20por,Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202020. Acesso em: 10/04/2021

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20/03/2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.) **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010 disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> Acesso em: 10/04/2021.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Editora Cortez, 1991. 7ª edição.

WERLE, Flavia Obino Correa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrados ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 17, n. 2, jan. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25571/14909>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Elita Betania de Andrade Martins

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando nas disciplinas Políticas Públicas e Gestão escolar e Educação Brasileira: Legislação e Sistemas. Doutora em Educação pela UFJF (2014), dedica seus estudos aos temas trabalho docente e autonomia. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE que discute questões ligadas as políticas públicas, administração e sistemas de ensino. Tem experiências na educação, nas áreas de políticas públicas educacionais, gestão escolar e formação de professores.

Email: elita.martins@ufjf.edu.br

Recebido em: 15/06/2021

Aprovado em: 07/03/2022