

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Viviane Brito

**Gestão do *Web* currículo: Estudo qualitativo sobre as práticas
gestoras, no contexto de implantação**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2023

Viviane Brito

Gestão do *Web* currículo: Estudo qualitativo sobre as práticas gestoras, no contexto de implantação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.^a Dra. **Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**.

São Paulo

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pela autora

Brito, Viviane

Gestão do Web currículo: Estudo qualitativo sobre
as práticas gestoras, no contexto de implantação /
Viviane Brito. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
120p.; cm.

Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini de
Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. Gestão do currículo. 2. Práticas de gestão. 3.
Web currículo. 4. Currículo. I. Almeida, Maria
Elizabeth Bianconcini de. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.
Título.

CDD

Viviane Brito

Gestão do *Web* currículo: Estudo qualitativo sobre as práticas gestoras, no contexto de implantação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

*Dedico aos meus netos Maria Laura, Eugênio
Neto e Catarina, por quem sinto um amor
diferente, iluminado, cheio de vida, de orgulho,
de cura. Quero cultivar, em cada um deles, o
desejo de aprender sempre, tendo o
conhecimento, como bem em constante
construção, necessário à evolução pessoal,
espiritual e social.*

AGRADECIMENTOS

A minha decisão em fazer o mestrado deu-se no período em que o mundo precisou enfrentar desafios sem precedentes na história, decorrentes da Covid-19. Não foi diferente comigo. Como muitos, tinha uma família para cuidar. Preocupava-me o futuro dos meus filhos, a saúde da minha mãe e daqueles que eu amo. Precisei, com o apoio direto ou indireto de muitas pessoas, reconstruir a escola que dirijo, rompendo paradigmas, imprimindo velocidade nas decisões, acolhendo aqueles que mais precisavam e reinventando processos. Senti fortemente o peso da responsabilidade como gestora, tomadora de decisões difíceis, complexas e robustas para a educação das crianças e jovens que nos escolheram como seus educadores.

E é a essas pessoas a quem agradeço, com todo o amor que transborda do meu coração...

... aos meus filhos Manuella, Vinícius, Leonardo e Isabelle, que não mediram esforços para me incentivar a seguir em frente, mesmo quando eu pensava em desistir, que organizavam o meu ambiente de estudos e ajudavam em algumas das minhas produções.

... ao Eugênio, companheiro de 37 anos, pela paciência e compreensão em relação à minha ausência e pelo apoio à minha trajetória.

... à minha mãe, Lúcia, por ser uma grande incentivadora das minhas aventuras acadêmicas, por me compreender e me acolher sempre e, em especial, nas decisões mais difíceis da minha vida.

... aos meus irmãos Regina e Anderson, pela força que dão para seguir o meu caminho, apenas com o brilho no olhar, pelo orgulho que sentem da minha trajetória e pela oportunidade de tê-los como filhos do coração.

... à Marcela, Celeste, Lima, Langeval e Marilene por cuidarem de mim, da minha família, pelo carinho, dedicação e responsabilidade com que realizam os seus trabalhos.

... à minha orientadora Maria Elizabeth de Almeida, pela referência de ser humano e profissional, por me acolher, por entender as minhas dificuldades, por me incentivar sempre, por me mostrar os melhores caminhos, quando apresentei questões desafiadoras, pela organização e qualidade das aulas, por colocar os alunos como protagonistas do seu aprendizado e por me conduzir tão bem na escrita da minha dissertação.

... à minha amiga irmã, Leila Iannone, por me acalmar, acolher, incentivar, orientar e estar sempre ao meu lado, nos momentos felizes e nos momentos difíceis da minha trajetória como educadora, mostrando caminhos e dando soluções ao que parecia ser impossível.

... ao mentor dos meus filhos, Lusanselmo Cinachi, por acompanhá-los, orientá-los, acolhê-los e protegê-los, em especial, nos momentos em que mais estive ausente.

... aos meus colegas de trabalho por estarem ao meu lado para celebrar feitos vitoriosos, para construir caminhos a partir dos desafios e para compartilhar decisões importantes que contribuíram positivamente com a nossa comunidade escolar.

... aos meus colegas de universidade, pelas importantes reflexões que fizemos juntos, pela oportunidade do encontro, por fortalecerem o meu senso de alteridade e pelo enorme carinho comigo.

... aos meus professores, pelo acolhimento, sabedoria, pelos espaços diferenciados proporcionados ao trabalho nas disciplinas, pela seleção criteriosa de bibliografia para o desenvolvimento e aprofundamento da minha dissertação em temas importantíssimos da educação.

Todos foram importantes, em momentos distintos e de formas diferentes, para a realização do meu mestrado. Agora, sonho realizado, portas abertas, um universo de possibilidades de pesquisa pela frente!

Muito obrigada, de todo coração, a todos!

RESUMO

BRITO, Viviane. **Gestão do *Web* currículo: Estudo qualitativo sobre as práticas gestoras, no contexto de implantação.** 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Este trabalho descreve e problematiza as práticas de gestão do currículo em meio digital numa escola de educação básica da rede privada, com duas unidades, uma na cidade de Salvador e outra em Camaçari, Bahia, no período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, contingência provocada pela Covid-19. Tendo a gestão como objeto de estudo, a dissertação apresenta uma análise das ações e das práticas desenvolvidas pela gestora, a partir da visão da equipe de liderança pedagógica da escola, dos professores e dos pais de alunos que frequentaram o 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2020. A reorganização curricular desencadeada pela ruptura dos planejamentos construídos para o ensino presencial demandou uma série de reflexões críticas sobre os conteúdos e competências a serem trabalhados, sobre arranjos inevitáveis no cronograma, sobre o elenco de providências imediatas para prover recursos adicionais de tecnologia, sobre a organização e orientação de educadores na construção das aulas, das famílias e alunos no manejo das ferramentas à disposição para o trabalho remoto, entre outros fatores que foram integrados e alicerçados em minucioso Plano de Trabalho, sob a responsabilidade da gestora. A escola já desenvolvia passos em direção ao currículo digital, *web* currículo, desde 2015, quando colocou o planejamento dos professores em meio digital, criando a oportunidade de interlocução entre todos os educadores envolvidos e, desde essa época, promovendo formação de seus profissionais para uso das tecnologias na organização do currículo. Dessa forma, se a escola encarou com alguma tranquilidade a introdução das aulas remotas por deter certa experiência no uso das tecnologias, encontrou, por outro lado, vários e importantes desafios que deviam ser equacionados com agilidade, entre eles, o imediato domínio de novas linguagens pelos educadores e alunos. Nesse complexo cenário, a gestora liderou e coordenou, com seus colaboradores da equipe de liderança pedagógica e contribuição dos professores, o Plano de Trabalho para o Ensino Remoto, que articulou as diferentes dimensões da gestão do currículo. Beneficiada pelo distanciamento do tempo, a gestora decidiu investigar por meio de estudo de campo as práticas exitosas de gestão, as que merecem refinamento e aquelas que precisam ser eliminadas no processo de implantação do *web* currículo, desenvolvido no período pandêmico.

Palavras-chave: gestão do currículo; práticas de gestão; *web* currículo; currículo; reorganização curricular.

ABSTRACT

BRITO, Viviane. **Web curriculum management: A qualitative study on management practices in the context of implementation.** 2023. 120 f. Dissertation (Master of Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

This paper describes and problematizes the practices of curriculum management in digital media in a private basic education school, with two units, one in the city of Salvador and the other in Camaçari, Bahia, in the period of social isolation and suspension of classroom classes, contingency caused by Covid-19. Having management as the object of study, the dissertation presents an analysis of the actions and practices developed by the manager, from the view of the pedagogical leadership team of the school, teachers and parents of students who attended the 4th year of elementary school in the year 2020. The curricular reorganization triggered by the rupture of the plans built for face-to-face teaching demanded a series of critical reflections on the content and competencies to be worked on, on the inevitable arrangements in the schedule, on the list of immediate measures to provide additional technology resources, on the organization and guidance of educators in the preparation of the classes, of families and students in the management of the tools available for remote work, among other factors that were integrated and grounded in a detailed Work Plan, under the responsibility of the manager. The school had already been developing the digital curriculum, web curriculum, since 2015, when it put the teachers' planning in digital media, creating the opportunity for dialogue among all educators involved and, since then, promoting training for its professionals to use technologies in the organization of the curriculum. Thus, if the school faced with some ease the introduction of remote classes because it had some experience in the use of technologies, it found, on the other hand, several important challenges that had to be solved quickly, including the immediate mastery of new languages by educators and students. In this complex scenario, the manager led and coordinated, with her collaborators from the pedagogical leadership team and teachers' contributions, the Work Plan for Remote Learning, which articulated the different dimensions of curriculum management. Benefiting from the distance of time, the manager decided to investigate, through a field study, the successful management practices, those that deserve refinement and those that need to be eliminated in the process of implementing the web curriculum, developed in the pandemic period.

Keywords: curriculum management; management practices, web curriculum; curriculum; curricular reorganization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tecnologia Educacional
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
WE	<i>Webeducator</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 APROXIMAÇÕES AO TEMA.....	20
1.1 A herança da matriz cristã na educação brasileira.....	21
1.2 Segunda metade do século XX – Matriz Liberal em Educação.....	24
1.3 A matriz crítica no Brasil.....	27
1.4 A educação nos anos de 2020 sob o impacto da pandemia.....	29
2 METODOLOGIA.....	31
2.1 Transformações no mundo e na educação.....	31
2.2 Delimitação do estudo.....	33
2.3 Técnicas de análise.....	34
2.3.1 Entrevistas semiestruturadas.....	35
2.3.2 Questionário.....	35
2.3.3 Grupo Focal de pais.....	36
2.4 Forma de tratamento, armazenamento e descarte dos dados coletados...37	
2.5 Critérios de inclusão e exclusão na pesquisa.....	37
2.6 Previsão de Riscos.....	38
2.7 Relevância da pesquisa.....	39
2.8 O Estudo de Campo.....	40
2.8.1 Análise de documentos.....	41
2.8.2 Análise dos instrumentos de gestão à luz dos objetivos previstos para essa etapa de coleta de dados.....	41
3 WEB CURRÍCULO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	42
3.1 Web Currículo: conceitos e premissas assumidas no currículo da escola.....	42
3.2 Reorganização curricular no contexto da pandemia.....	46
3.3 Reflexão sobre a justiça curricular e sua importância na escola.....	50
3.4 Percurso de implantação do Web Currículo.....	52

4 AS REVELAÇÕES DO CAMPO SOBRE AS PRÁTICAS DE GESTÃO.....	64
4.1 O discurso da equipe de liderança do currículo.....	64
4.2 Práticas de gestão vigentes no período pandêmico e identificadas pelas entrevistadas.....	71
4.3 A fala dos professores.....	76
4.4 O depoimento das famílias.....	79
4.5 Reflexos das ações estratégicas no discurso dos participantes de pesquisa.....	90
5 EVIDÊNCIAS NO PERCURSO DA GESTÃO.....	94
5.1 O processo de revisão da ação gestora.....	94
5.2 Pandemia Covid-19: contingência disruptiva e transformação da escola.....	103
SÍNTESE PROVISÓRIA - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	117

INTRODUÇÃO

Nasci no interior da Bahia em 1964 e, desde 1978, vivo em Salvador, depois de ter morado em São Paulo e no Espírito Santo.

Concluí a minha graduação em processamento de dados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1986, e pós-graduação *lato sensu* em administração pela Universidade de Salvador (Unifacs), em 1999. Em 1983, realizei intercâmbio no Canadá e essa experiência contribuiu para que eu ampliasse a visão de mundo, além de proporcionar um amadurecimento emocional que modificou minha trajetória profissional. Frequentei uma escola com metodologia diferenciada de ensino, que me aproximou da reflexão sobre educação e despertou o desejo de construir, no Brasil, uma experiência educadora, como a que vivenciei naquele país. Decidi dedicar-me à educação.

Alguns anos depois, comecei a realizar o meu sonho com a criação do Colégio Diplomata – uma escola de educação básica, com todos os segmentos, que se transformou na maior instituição de ensino da Bahia. Como diretora-geral, tive um período de muito estudo, cercada de educadores que me inspiraram e compartilharam saberes.

Em 1999, empreendi e implementei a Faculdade Diplomata, com um sócio. Iniciei com dois cursos e 69 alunos. Em 2002, quando assumi a direção-geral, a instituição já contava com 2.500 alunos matriculados, época em que passou a denominar-se Faculdade Jorge Amado. Em 2006, firmamos sociedade com uma organização de ensino norte-americana. Assumi a presidência, dirigi o processo de transformação da faculdade em Centro Universitário – Unijorge e, em 2011, já contávamos com mais de 13 mil alunos, número muito expressivo para uma cidade como Salvador.

Em 2002, concomitante ao desafio de assumir a direção-geral da faculdade, abrimos o Colégio Villa Lobos instalado, naquele momento, no mesmo espaço físico do Unijorge. Finalmente, em 2015, uma nova sede para o Colégio Villa Lobos foi construída, com 22 mil metros quadrados de área e um projeto pensado para dar vida à proposta pedagógica na qual acredito e venho acalentando desde a experiência no Canadá. Neste mesmo ano, foi implantado no sistema de gestão escolar, já utilizado pela escola, um novo módulo para dar conta da digitalização das matrizes de referência curricular e do planejamento pedagógico. Assumi a direção-geral e, como

faço há anos, dedico-me a pesquisar as transformações da área educacional, a reorganizar a escrita e a reescrita de todos os documentos de referência para o trabalho do colégio, buscando ferramentas que permitam a gestão do currículo de forma mais refinada, consolidando o Programa de Educação e investindo na formação continuada dos profissionais.

Em janeiro de 2019, iniciei a construção de uma nova unidade do Colégio Villa Lobos, com 14 mil metros quadrados, no litoral norte, na cidade de Camaçari, segundo PIB da Bahia, a 41 quilômetros de Salvador. Mantive-me na função de direção-geral para as duas unidades.

Em 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia de Covid-19, o que determinou o encerramento das atividades presenciais do nosso Colégio, em 17/3/2020. Essa situação trouxe novos desafios, pois era necessário criar soluções que garantissem a continuidade da vida escolar de nossos alunos.

Foi um ano instigante, que me conduziu a novos olhares como gestora e à consecução de ações no âmbito do sistema escolar, agregando as equipes e promovendo ações integradas. Esse período possibilitou-me, ao mesmo tempo em que organizava com a equipe pedagógica os processos educacionais fora dos muros da escola, uma revisão de prioridades e de tomada de decisões importantes diante da realidade inédita e disruptiva. Aproveitei esse momento para revisitar a declaração da estratégia do Villa: valores, visão, missão e propósito, o que provocou a mudança do nome da escola para Villa Global Education e da sua respectiva marca. Nesse momento, também, orientei a elaboração de um plano de ensino e seu planejamento em meio remoto para atender à nova modalidade e a escrita de um plano de tecnologia educacional que pudesse desenvolver e consolidar a cultura digital na escola. Intensifiquei, simultaneamente, a formação continuada dos professores, que precisavam de apoio para vencer os desafios pedagógicos impostos pelo momento, assim como para dar celeridade à consolidação do Programa de Educação do colégio, refinado neste mesmo período. Deliberei pela construção de uma nova Plataforma de Gestão do Currículo para dar conta de um currículo desenvolvido em meio digital, em substituição ao digitalizado, implantado no sistema de gestão escolar, anteriormente utilizado pela escola.

Sendo assim, para a efetividade de um novo currículo, ademais em meio digital, com potencial de inovação no cenário das escolas em meio a uma contingência

pandêmica, decidi revisitar detalhadamente a reorganização curricular, concretizada nas aulas, no período de isolamento social.

Diante dos desafios do currículo, mas também ao longo da minha trajetória profissional, coloquei-me, em vários momentos de estudos e reflexão, ora mais direcionados à gestão, ora mais focados no desenvolvimento curricular, porém sempre articulados em torno de uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Certamente as diferentes fases históricas trouxeram influências para o direcionamento desses estudos sob o viés profissional e não necessariamente conduzidos por um embasamento acadêmico, direção que assumi somente a partir do ingresso no Mestrado em Educação: Currículo, na PUC-SP. De qualquer forma, consciente da necessidade de atualizar o conhecimento ininterruptamente, mantive interlocução com profissionais de diferentes áreas que me orientaram na participação em seminários, encontros, visitas e para leituras oportunas. Destaque-se que esses subsídios sempre foram muito valorizados, pois como gestora, necessariamente, mantive-me em contato não só com inovações da área educacional, como também com as tendências que se sucederam no que diz respeito à própria estrutura curricular da educação básica, tendo em vista a formação contínua da equipe técnica e de professores, bem como da escola como locus social.

Evidentemente, ancorada na legislação educacional, movida pelas necessidades do alunado, sempre vinculadas à contemporaneidade, mantive foco na gestão do currículo sob a perspectiva da escola como organização e a partir de uma visão sociológica, cuja direção teórica extraí de autores como Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992), Schön (2000), Thurler e Perrenoud (1994).

Todos apontaram-me a dimensão da escola que aprende, da comunidade educativa que se renova e conquista novos saberes e novas práticas porque trabalha cooperativamente, porque se abastece de um forte sentido de pertencimento, estimulada pelo reconhecimento dos talentos individuais e do coletivo profissional. Na interlocução com esses autores, nutri-me, simultaneamente, de Morin (2015), de Santos (1987), quando questionam as transformações e a visão de mundo e aguicei minha crítica pela leitura de Giddens (1991), alertando sobre as consequências da modernidade. O cenário da gestão está inscrito na complexidade e no conjunto de transformações céleres e, muitas vezes, contraditórias, enganosas porque não se perenizam e, portanto, não podem ou não deveriam mover a organização da escola.

A resistência ou adesão aos modismos dos “construtivismos” dos “psicologismos” e dos “economicismos” desafiam a coerência e o discernimento do gestor, bem como sua capacidade de análise de riscos. Embora os parâmetros exarados pela legislação sejam sinalizadores de limites, a autonomia da escola privada sobre decisões da organização do currículo é uma faca de dois gumes. Acertar a melhor escolha exige conhecimento, forte senso de oportunidade, análise de cenários futuros e, sobretudo, clareza sobre os propósitos de seu projeto educativo.

A jornada de uma gestora na escola da educação básica exige constante revisão sobre a eficiência e eficácia de suas ações que não podem, porém, repousar simplesmente nos resultados numéricos de provas e avaliações. As práticas de gestão demandam vínculos estreitos com o fator humano que emerge em todos os aspectos da rotina escolar, do fazer em sala de aula, da relação estreita com o professor, da cotidiana convivência com o aluno. Sob essa perspectiva, beneficiei-me, muitas vezes, dos ensinamentos de Lück (2000) Lück *et al.* (2005), de Sinek (2012) que alertam o gestor sobre a dimensão humana da gestão e o complexo enredo que se forma na escola a partir do trabalho de cada um, das expectativas que nascem dos profissionais envolvidos, dos talentos e dificuldades que assomam nos planejamentos, nas avaliações e na construção da aula. Ainda nessa mesma configuração discursiva, recordo os ensinamentos de Demo (2013) e as considerações de Rios (2001) que, dissertando sobre os processos centralizadores e autoritários, trouxeram-me contribuições valiosas acerca das finalidades da educação e as formas humanizadas de conduzir a escola.

Mais recentemente, nos últimos cinco anos, considerando a necessidade de alinhar a escola ao uso das tecnologias digitais, dediquei tempo considerável à leitura de autores que mais diretamente se relacionaram aos objetivos que eu tinha em tela, ou seja, fomentar a cultura digital, desenvolver competências digitais de alunos e professores, bem como dimensionar investimentos em recursos e soluções de tecnologia. Entre eles, Almeida (2016, 2019), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Kenski (2012). Cotejei detidamente a legislação correlata, bem como pesquisas que acompanhavam e acompanham o uso das tecnologias em educação, para compreender o lugar da escola privada nesse universo em constante inovação.

O percurso teórico na construção da gestão e desenvolvimento curricular do Programa de Educação do Villa Global Education, em que atuo como gestora e de onde trago o objeto de estudo desta dissertação, foi enriquecido pelo plano de estudos

que elaborei para o projeto de pesquisa, nutrido por leituras de outros teóricos que elenco no Quadro de Referências (Apêndice 2).

A escola precisou aprender o como fazer, pois não havia soluções prontas para ministrar as aulas, para desenvolver atividades ou mesmo caminhos claros para estabelecer a comunicação com os alunos.

Dessa jornada penosa, mas enriquecedora, nasceu o desejo de teorizar e fundamentar as minhas conquistas, assim como as da equipe de gestão do currículo, analisar as dificuldades encontradas, com o objetivo de compreender o percurso, produzir conhecimento sobre a gestão do desenvolvimento curricular e suas interfaces e, a partir dessa experiência documentada, iluminar novos caminhos para o aperfeiçoamento da qualidade educativa. Nesse contexto, reiterei e formalizei o problema de pesquisa que anuncio para maior clareza: avaliar as consequências de minhas práticas gestoras por meio de um estudo de campo, cotejando passo a passo o que deve permanecer, o que exige aperfeiçoamento, o que deve ser excluído das práticas gestoras para que o desenvolvimento curricular em meio digital alcance senioridade, pela presença de indicadores do *Web Currículo*, relacionados por Almeida (2019) e complementados por Mandaio (2021).

Ao definir o problema e, guiada por ele, inicio a pesquisa com reflexões relevantes no tocante à educação escolar e seus desafios contemporâneos acentuados pela pandemia.

A educação escolar tem papel essencial no desenvolvimento de crianças e adolescentes e na sua formação como cidadãos locais e planetários. Além disso, é de responsabilidade das instituições escolares o preparo e a capacitação dos indivíduos para o mundo do trabalho e ingresso na futura atuação profissional. Atualmente, diante dessa premissa, observa-se um novo cenário em ascensão no âmbito das redes educacionais privadas no qual as famílias têm investido fortemente, objetivando currículos que ofereçam a introdução de idiomas estrangeiros desde os primeiros anos da Educação Infantil, com vistas a propiciar o desenvolvimento de competências digitais, nos que anunciam formação em valores e, de modo expressivo, nos programas que garantam alto índice de aprovação nos vestibulares das universidades mais prestigiadas, posições atestadas e aferidas insistentemente pelas famílias em publicações de diferentes mídias. Simultaneamente ao acentuado progresso dessas complexas demandas, cresceram, também, as exigências para os profissionais da educação em todos os segmentos de ensino e, notadamente, para os gestores do

currículo que precisam acompanhar a introdução de inovações tecnológicas e a criação de novas práticas pedagógicas, impulsionando a eficácia da aprendizagem pela ação de professores atualizados, seguros e comprometidos com novos paradigmas educacionais.

Esses desafios e as respectivas tarefas adicionais em que a equipe gestora (diretor pedagógico, diretores de unidade, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) passou a se envolver agregaram itens substanciais à agenda da gestão, tais como a reformulação de programas de formação de professores, a reorganização de investimentos em ferramentas digitais, desenvolvimento de novos modos de comunicação com as famílias, implementação de diferentes dimensões e prioridades curriculares, entre outros tópicos relevantes.

Constata-se, assim, múltiplas e progressivas exigências das famílias, não só em termos de conteúdos acadêmicos, mas, também, em termos da ampliação sociocultural quer seja pelo uso proficiente de outro idioma, especialmente da língua inglesa, considerada língua franca, quer seja pelo domínio de novas mídias a serviço da integração comunicacional e preparação profissional.

Os educadores, que já enfrentavam o desafio de equacionar respostas metodológicas, didáticas e de avaliação para esse conjunto de expectativas de aprendizagem, foram colocados em nível de exigência ainda maior, diante do advento da pandemia pela Covid-19.

É evidente que o processo de globalização trouxe, sucessivamente, ao longo dos anos, um expressivo conjunto de transformações que se refletiram nas relações com o espaço, o tempo e os outros e as coisas. Essas transformações ampliaram-se de modo exponencial no período pandêmico e, no que se refere à educação, impactadas pelo movimento disruptivo de desterritorialização da escola, a partir do qual identificou-se uma emergente linguagem social entre os sujeitos, ocupantes dos novos espaços, os “não lugares”. Essa noção de espaço, tratada por denominações distintas, entre outras, *nonplace* por Melvin Webber, *cyberspace* por Françoise Choay, espaço de fluxos e espaço dos lugares por Manuel Castells, foi cotejada por Marc Augé (SÁ, 2014) e dirigida para espaços não identitários, não relacionais e não históricos em oposição a espaço identitário, relacional e histórico, constructo que aproximei ao fenômeno da desterritorialização da escola. Ainda, nessa perspectiva, o autor discorre sobre as mudanças socioculturais e econômicas, além das transformações simbólicas no seio das sociedades, decorrentes do uso desses

espaços por sujeitos que são simultaneamente consumidores e produtores de conteúdos e/ou produtos. Essa característica, de produção e consumo, é a que está presente também, segundo o autor, em outros tipos de espaços e pode colocar a escola, agora sob meu ponto de vista, em situação análoga e ampliada com seus respectivos efeitos transformadores, respeitadas as especificidades inerentes às suas finalidades.

Se as expectativas das famílias impeliam as escolas na busca de práticas inovadoras e ativas no contexto já em curso, a chegada da pandemia potencializou a cobrança de resultados da escola, dos alunos e dos professores, diante da possibilidade de queda nos índices de aproveitamento, consequente da instalação de aulas remotas com o uso de recursos digitais, realidade desconhecida até o advento da pandemia.

Nesse período, a vivência como líder da equipe de gestão do currículo (PONCE, 2016), mostrou-me que a experiência acumulada pelo exercício profissional na área de educação era fundamental para o enfrentamento do momento disruptivo, mas insuficiente para solucionar as inúmeras problemáticas, inéditas e disruptivas, que assomaram o cotidiano escolar. A gestão da escola passou para um terreno desconhecido em que o “não lugar” e o “não tempo” ganharam destaque como cenários nos quais os protagonistas, líder e respectiva equipe gestora do currículo, alunos, professores ou famílias, dependendo do ângulo de análise, exerciam seus papéis com ansiedade e, frequentemente com angústia, a fim de atingirem expectativas, antes alcançadas por meio de recursos e percursos sobre os quais possuíam domínio. Ou seja, ambas contingências, a do “não lugar” e a do “não tempo” trouxeram perguntas – como ensinar e como aprender de modo remoto - para as quais não havia respostas prontas e imediatas.

Na busca de soluções para tantos intervenientes problematizadores, trago à memória, neste texto dissertativo, o esforço para compreender a nova lógica da escola e a tarefa ingente de repensar o currículo, não só do ponto de vista de seus elementos constitutivos, mas na consecução de novas linguagens para materializá-lo.

Organizei o texto dissertativo em seções, que apresento a seguir.

Na **seção I, Aproximações ao Tema**, reflito sobre a educação no cenário brasileiro, as raízes históricas cujas evidências permanecem nas maneiras como, ainda hoje, vários processos são organizados em nossas escolas. Sequencialmente, apresento minha análise sobre a pandemia que impacta a história da educação

brasileira. Concluo a seção sinalizando a perspectiva de desmanchar os nós da gestão, na vigência das contingências pandêmicas num estudo de campo.

Na **seção II, Metodologia**, trato da abordagem utilizada, da delimitação do estudo, dos sujeitos de pesquisa, dos procedimentos e instrumentos aplicados, bem como da organização do trabalho. Nesta seção, também, apresento o encaminhamento construído para o Comitê de Ética da Faculdade das Américas ao qual o meu protocolo de pesquisa foi submetido.

Na **seção III, Web Currículo em uma Escola Particular de Educação Básica**, descrevo minha trajetória como gestora do Villa Global Education, percurso desafiador com etapas distintas de investimentos tanto em currículo como em tecnologias. Minha narrativa expõe os avanços e dificuldades, ano a ano, no contexto vivo da escola, onde se articulam as relações com profissionais, alunos e famílias, grupos com necessidades específicas e expectativas diferenciadas, destacando o processo de integração das tecnologias com o currículo e a emergência do *web* currículo.

Na **seção IV, As Revelações do Campo Sobre as Práticas de Gestão**, descrevo o trabalho de campo, os sujeitos pesquisados, especificamente os membros da equipe técnica, professores e famílias, que escolhi para coleta de dados, dando-lhes voz por terem sido participantes ativos do processo. Da síntese desses depoimentos, extraio categorias que orientam minha reflexão sobre ações exitosas e outras que se inserem no terreno de desafios a serem vencidos.

A **seção V, Evidências no Percorso da Gestão**, traz a síntese interpretativa da trajetória escolar, e a fundamentação das minhas escolhas como gestora, processo possível, após revisão da literatura selecionada. Busco a compreensão e a interpretação dos discursos proferidos pelos participantes de pesquisa, referentes ao isolamento, à produtividade, ao ritmo de trabalho e eficácia do processo de ensino, que exigiu novas práticas dos professores com o uso de tecnologias digitais e a colaboração efetiva da família como coadjuvante e, em alguns casos como mediadora do processo de aprendizagem que exigiu diferentes rotinas, domínio e exercício de novas competências, apropriação de novos códigos, compreensão do multiletramentos na relação com o “não lugar” e o “não tempo”, perspectiva anunciada na Introdução deste trabalho. Fundamentalmente, disserto sobre essas relações com os indicadores do *web* currículo.

Na **Síntese Provisória - Considerações Finais**, destaco lições aprendidas no percurso, identifico e analiso práticas singulares de gestão que garantiram a

implantação do *web* currículo, na tentativa de conferir senioridade e garantir sua consolidação, enquanto currículo digital do Villa Global Education. Neste espaço textual, coloco o que considero como avanço na gestão do currículo, o que não foi possível realizar, identificando ações futuras para consolidar a implantação do *web* currículo em curso.

1 APROXIMAÇÕES AO TEMA

A reflexão sobre a educação no cenário brasileiro comporta fatos e contingências que desenharam a cultura escolar ao longo de séculos. São heranças presentes no cotidiano escolar, algumas mais explícitas e outras que se esgueiram por entre os discursos ou tarefas dos sujeitos. Na terminologia utilizada para denominação de tarefas ou documentos, como prontuário dos alunos, por exemplo, há um resquício da visão policialesca de períodos mais autoritários. Já, no hábito de marcar provas dos alunos aos sábados, enxerga-se a mal apagada alusão à eficácia das sabatinas jesuíticas. São heranças sobre as quais pouco nos detemos, mas que explicam processos muitas vezes emperrados que transitam entre o caráter de conservação e o de transformação da educação. De toda forma, não são marcas gratuitas, mas reveladoras da visão política e social de períodos mais ou menos longos, cujos reflexos permanecem no fazer da escola e dos educadores. Penso que identificá-las e ressignificá-las são movimentos necessários para se compreender a mudança da escola diante da história, para compreender minha própria ação gestora diante das mudanças durante o processo disruptivo da pandemia.

Investigar as práticas da gestão educacional da educação básica, no período pandêmico, suscita uma reflexão sobre o processo histórico das organizações escolares e o lugar do currículo ao longo das últimas décadas, bem como suas relações com as matrizes culturais. Revisitando o passado, é possível compreender muitas das estratégias de gestão que permanecem no cenário da escola, apesar do tempo transcorrido, e identificar outros modelos que, sucessivamente, foram incorporados.

Tendo clareza das limitações, tanto temporais quanto do domínio da amplitude de dados para a produção da dissertação de mestrado, o estudo, apesar da incompletude, significa a delimitação de um percurso por onde iniciei a construção do texto dissertativo sob o título “Gestão do Web currículo: um estudo qualitativo sobre as práticas gestoras no contexto de implantação”. Nessa direção, divido esta seção em quatro momentos, considerando-os como marcos importantes para as diferentes perspectivas da gestão educacional e suas respectivas práticas: herança da matriz cristã, a matriz liberal, a matriz crítica e o percurso pandêmico sob a chave da ruptura.

1.1 A herança da matriz cristã na educação brasileira

Preliminarmente, situo a educação como prática social, cuja propulsão nuclear na escola é o currículo. Nessa perspectiva é que desenvolvo minha reflexão e revisito os primórdios da educação de matriz cristã e católica no Brasil, que pode ser considerada como síntese de duas matrizes culturais ancestrais e fundamentais: a indo-europeia (grega: a cultura do olhar) e a semita (hebraico-judaica: a cultura da palavra).

A escola do Brasil colônia, embora tivesse um possível viés de cunho público, pois os índios tinham ensino gratuito, os jesuítas, seus idealizadores e gestores, eram financiados pela coroa portuguesa que tinha objetivos claros quanto à quebra da resistência indígena. Entre a catequese e o ensino de humanidades, ensinava-se aos índios, além de leitura e escrita, os dogmas católicos transmitidos com base em livros religiosos e textos bíblicos na clara intenção de aculturá-los.

Aos filhos da classe dominante destinava-se o ensino de humanidades, no qual além de ler e escrever aprendia-se sobre a cultura europeia, conteúdos de teologia, gramática, música instrumental e retórica com o objetivo de manter a linhagem da elite, perpetuar a cultura e a liderança intelectual. Constata-se, portanto, a existência de dois currículos e, no caso daquele destinado aos nativos, que supunha o uso do convencimento, os jesuítas utilizaram-se de estratégias, entre as quais a criação de uma unidade linguística, para eficácia da respectiva intencionalidade. Os jesuítas aprenderam a língua dos índios e, posteriormente, ensinaram a eles o português, de modo que o território inteiro falasse a mesma língua. E, por meio da palavra, gradativamente, os indígenas se aproximaram dos seus mestres que, então, utilizaram músicas, danças, teatro, além da contemplação de imagens e representações pictóricas para despertar o interesse e a simpatia por meio do encantamento do olhar e da plurilinguagem.

Pode-se dizer que a gestão do currículo passava pelo controle hegemônico de metodologias rígidas e centralizadoras, baseadas nos preceitos da *Ratio Studiorum*. Além do rigor na seleção dos professores a quem só era permitido lecionar a partir dos 30 anos, numa intencional busca de senioridade, os jesuítas investiam na formação, afastando do trabalho docente os que se mostrassem mais livres, menos comprometidos com as premissas jesuíticas. Aos professores, não era facultado o

acesso aos livros iluministas o que gerava um distanciamento considerável do pensamento científico que, à época, despontava em Portugal e por toda Europa.

Constata-se, portanto, que há um importante viés de poder tanto da coroa portuguesa sobre a Companhia de Jesus quanto dos jesuítas sobre os docentes e, deles, sobre os alunos indígenas. Além dessa contingência de poder, instala-se certo obscurantismo pela impossibilidade de os professores se apropriarem de novas ideias, permanecendo, portanto, circunscritos a um único ponto de vista sobre o conhecimento, uma única visão de mundo e da educação. A permanência da Companhia de Jesus por mais de duzentos anos na organização do ensino e na educação no Brasil, consolidou a visão da homogeneidade no sistema educacional do país, mantida por práticas de gestão centralizadoras e diretivas do currículo.

A educação jesuítica não favoreceu a educação do povo, privilegiando apenas as camadas dominantes (senhores de engenho e donos de terra) com direito à educação formal. Embora não seja uma política de Estado e não existir nenhuma legislação de ensino neste período, a educação jesuítica representou, de fato, os interesses portugueses na colonização do Brasil.

A expulsão dos jesuítas (1759) dá início a um segundo momento da educação colonial com a vinda do Marquês de Pombal ao Brasil, quando profundas transformações se operam a partir do fechamento das escolas jesuíticas, criando-se uma estrutura educacional. Apesar de ambas apresentarem semelhanças em alguns aspectos é possível destacar algumas mudanças: as aulas tornaram-se avulsas, divididas e pagas com interesse de exercer controle sobre a colônia; o ensino de humanidades para formação de intelectuais na elite foi substituído por um currículo voltado à formação de comerciantes, perfil necessário ao desenvolvimento do intenso comércio que ganhava corpo no mundo todo. Embora houvesse o interesse de acelerar a aprendizagem de novos conteúdos e da leitura e escrita, buscava-se uma educação pragmática com ênfase no desenho, na aritmética e geometria, na língua francesa, nas ciências naturais, indicando a influência dos novos tempos, contrapondo-se ao dogmatismo da tradição jesuítica. Apesar da intenção de Pombal em organizar um sistema nacional que melhorasse a qualidade do ensino, a falta de qualificação dos professores e a introdução de mudanças desconexas, provocou verdadeiro caos e retrocesso.

Com a vinda da família Real portuguesa para o Brasil em 1807, Dom João VI cria uma estrutura educacional, com escolas, bibliotecas, imprensa, academia militar,

e divide o ensino em três níveis: o primário, a escola para aprender a ler e escrever; o secundário, que se manteve na estrutura das aulas régias (latim, grego e retórica), com acréscimo de novas disciplinas e implantação do ensino superior.

Importante perceber, segundo historiadores, que o ensino secundário na época não possuía características curriculares voltadas para objetivos formativos relevantes a não ser o fato de se constituir em preparação para o ensino superior, o que se constata, também, ao longo dos anos em relação ao Ensino Médio que, mais recentemente, configurou-se como objeto de reforma para assumir identidade própria, para sair da posição de etapa preparatória para o ingresso na universidade ou em cursos de ensino superior (MOVIMENTO PELA BASE, 2020)¹.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas e a vinda do Marquês de Pombal, a educação não deixou de professar o catolicismo. Durante o Império e mesmo na República, a cultura educacional de caráter religioso foi se consolidando na mesma visão conservadora e que nem mesmo a independência do Brasil arrefeceu.

Diante dessa realidade histórica, é oportuno o questionamento sobre até que ponto a cultura conservadora persiste na educação contemporânea brasileira?

O currículo revela os interesses da sociedade, suas estruturas de poder, o viés político e a cultura vigente, identifica a escola e questiona o pesquisador sobre as práticas de gestão, propulsoras do currículo em ação, que subsidia gradativamente a construção do projeto de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, o estudo da gestão do currículo é multidimensional e, revisitar o percurso histórico, permite interpretar algumas das práticas herdadas como a centralidade das decisões, a homogeneização do processo de avaliação para controle de resultados do desempenho dos alunos, as provas agrupadas ao estilo “sabatina” jesuítica, o desenvolvimento de uma perspectiva conteudista, voltada para o enciclopedismo, sem falar nas benesses concedidas às escolas confessionais, por meio de políticas tendenciosas em que o poder do catolicismo predominou e, agora, apresenta-se dividido com outras linhas confessionais.

¹ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-legislacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

1.2 Segunda metade do século XX – Matriz Liberal em Educação

Na segunda metade do século XX, a pedagogia passou por grandes transformações, saindo de um lugar monodimensional para um saber aberto com múltiplos enfoques, redefinindo sua identidade e limites, constituindo-se como Ciência da Educação.

As novas expectativas sociais passaram a exigir outros objetivos na formação dos indivíduos para estarem aptos a conviver numa sociedade com uso de artefatos tecnológicos, diferentes maneiras de conviver, produzir e trabalhar, levando necessariamente a outra interpretação da escola e de seu funcionamento. Entre tantos aspectos que poderiam merecer atenção, detenho-me naquele que mais diretamente incide sobre o meu problema de pesquisa, a gestão do currículo e suas decorrências na qualidade educativa.

Entre 1969 e 1980, período da ditadura militar, houve a assunção da pedagogia de matriz liberal tradicional e tecnicista, que organizava o currículo por meio da produção editorial e interatividade dos estudos sociais apresentada no componente curricular denominado Educação Moral e Cívica, entre outras estratégias, numa perspectiva pedagógica, com viés ideológico autoritário e centralizador.

Na tendência pedagógica, conhecida como tradicional, advinda da matriz liberal, o professor era o centro do processo, aquele que possuía o conhecimento e levava o aluno a dominar conteúdos padronizados e a desenvolver comportamentos morais, excluindo a responsabilidade educativa sobre os conteúdos sociais e políticos, relegados às organizações extraescolares (LIBÂNEO, 1996).

A construção da tendência liberal tecnicista em educação, por sua vez, inspirava-se na matriz liberal advinda da corrente positivista proposta por Auguste Comte e da behaviorista concebida por Skinner, que tinham como finalidade atuar no aperfeiçoamento dos indivíduos para atender demandas do setor produtivo, criando sujeitos “competentes” para a atuação no mercado de trabalho. Essa tendência liberal tecnicista foi imposta às instituições de ensino pelos órgãos oficiais do governo militar de 1964, para criar um sistema social harmônico e promover o grande desenvolvimento econômico do país, segundo Libâneo (1996).

Para o corpo docente, havia o imperativo de transmitir conteúdo a partir de técnicas e roteiros elaborados, muitas vezes por terceiros e, aos alunos, restava o papel de receptores de aulas previamente roteirizadas, demonstrando o apreendido

por meio de provas também modeladas sob essas premissas. A organização racional dos meios passa a ser o elemento principal da didática. Restava à escola a mera função de transmissão de conhecimento por meio de roteiros organizados em disciplinas.

O aluno não era considerado sujeito em nenhuma das duas tendências da matriz liberal. Enquanto na tendência tradicional o processo de ensino estava centrado no docente, na tendência tecnicista os meios (estudo dirigido, apostilas, diapositivos, provas unificadas, entre outros) foram o centro, como forma de garantir a consecução dos objetivos deste processo, voltado para atender uma sociedade industrializada e de consumo com mão de obra competente (FRIGOTTO, 2007). Em ambos os momentos, a função do gestor escolar e do currículo era de mero controle, ou seja, garantir o cumprimento de um currículo padrão.

Considerando que, para Libâneo (1996), a comunicação entre docente e educando dava-se por meio de uma fala especificamente técnica, o diálogo, as discussões e debates não eram levados em conta no processo de ensino-aprendizagem.

Essas disposições alavancaram mudanças metodológicas e um novo panorama na educação brasileira, principalmente após a promulgação da Lei 5.682/71 que exigia o ensino técnico na educação básica, para que o país retomasse o caminho do crescimento econômico por meio da educação e realizasse o “milagre brasileiro” (KUENZER, 2004).

Como política pública, esse movimento atingiu fortemente as redes públicas de ensino (Brasil, 1971). Apesar de submetidas à legislação, as escolas privadas ainda conservaram, de certa forma, vieses curriculares, voltados para as ciências, letras e artes. Houve o fortalecimento da educação privada, garantidora dos requisitos necessários para sequência da escolaridade no nível superior e, simultaneamente, o empobrecimento da educação pública com um currículo de caráter instrumental e de baixa complexidade (KUENZER, 2004).

Ao final da década de 1970, sob essas perspectivas, chegou às escolas um novo tipo de material didático. Chamado de Sistema de Ensino Modular ou de Sistema de Ensino Apostilado ou, ainda, de Sistema de Ensino Estruturado. Esses recursos tanto na escola privada quanto nas públicas acabaram por atribuir uma uniformidade na condução didática, no cronograma de ensino e de provas, bem como na atribuição de trabalhos domiciliares, com um script repetitivo para todas as séries, com variação

apenas no conteúdo. Oriundos das apostilas dos cursinhos preparatórios para os exames vestibulares, esses materiais adaptaram-se à escola básica em nome da eficiência e eficácia do ensino. Entretanto, serviram também aos propósitos de um currículo vertical homogeneizado que, em 1980, alcançou, também, a Educação Infantil.

Em nome, também, de uma proposta de gestão inovadora da escola, os sistemas educacionais acoplaram sucessivamente, desde o final dos anos de 1990, serviços de toda ordem, desde modelos de controle financeiro até campanhas de marketing, associando centenas de escolas que replicaram e replicam os respectivos modelos. Em tese, nessa perspectiva, propõe-se a otimização de tempo destinado ao planejamento em benefício do professor, a garantia de ensino dos conteúdos necessários à realização de provas dos vestibulares, a consecução de bons resultados que venham dar destaque às escolas nos rankings divulgados pelas mídias e acompanhados pelos pais. Agregue-se a essas contingências o interesse pela economia de recursos, pois o uso do sistema passo a passo, praticamente extinguiu a necessidade de programas de formação docente e sessões de planejamento.

Se, atualmente, a abordagem dos conteúdos consagra, em tese, a liberdade e diversidade de pensamento em que o contraditório está representado, diferentemente do período da ditadura, o sistema de ensino por reunir serviços facilitadores da ação gestora ganhou o título de solução educacional, o que subliminarmente parece remeter a um ou mais problemas da escola ou da educação, apelando para soluções prontas, imediatas e replicáveis.

Nesse caso, cabe uma reflexão sobre o significado do termo “Pro-blema”, palavra-conceito grega que significa, literalmente, “arremessar-para-a-frente” (pro-bálo). Esse termo coincide com o latino “pro-jeto”, que também significa, literalmente, “arremessar-para-a-frente” (pro-jacio, jactum, jacere). Por analogia, pode-se dizer que a emergência de um problema na escola ou no processo educacional deveria suscitar a elaboração de um projeto de resolução que, no entanto, quando há um sistema de ensino adotado, fica sob a diretriz de um constructo homogeneizador, alheio ao ambiente da escola e seus sujeitos, que não são mobilizados nem como profissionais e nem como pessoas. Como executores de um receituário externo à realidade do ambiente escolar, os educadores não se movem na construção de projetos singulares, que promovam a superação de obstáculos e avancem na qualidade, perdendo, junto com a escola, a oportunidade da própria autoria e do protagonismo docente. Dito isto,

a inação intelectual sobre o presente e a negação da produção autoral pela submissão a soluções prontas para serem aplicadas representam também a negação do futuro, na medida em que não se atualiza a potencialidade individual e a do coletivo dos educadores.

Nessas circunstâncias, é preciso acrescentar a evidente cobrança das famílias pelo extenso rol de conteúdos que se constitui como “matéria de vestibular”². Ao gestor da escola cabe a difícil decisão de se instrumentar com esses recursos, ignorá-los e construir seu próprio currículo em diferentes bases, ou associar um currículo original, autoral da instituição a períodos extras de aulas preparatórias para o cursinho. Nessa ótica, o professor tem relativa autonomia na definição de seu projeto de trabalho, cujas atividades também respeitam a autoria do aluno.

Em qualquer das hipóteses, pode-se dizer que as apostilas facilitadoras e reducionistas, gradativamente integradas ao processo educacional, herança do período autoritário em que os acordos Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid) (1964-1969) implementaram o tecnicismo e a avaliação de resultados, mesclaram-se robustamente ao conceito de currículo em escolas públicas e privadas no Brasil.

1.3 A matriz crítica no Brasil

A expressão pedagogia crítica ou educação crítica nasce dos estudos de teóricos com Henry Giroux, Michel Apple, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros, que estabeleceram relações entre poder, dominação, justiça social, liberdade, democracia, identidade, conhecimento e cultura, bem como o lugar da educação nesse cenário de construções conceituais. Basicamente, a pedagogia crítica buscava conscientizar o cidadão acerca de seus direitos, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. No Brasil, o maior representante dessa linha de pensamento foi Paulo Freire.

² Com a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5540) houve uma ampliação de oferta de cursos pré-vestibulares, chamados de “cursinhos” por serem de curta duração. Muitos alunos frequentavam o Ensino Médio, chamado de 2º Grau, simultaneamente aos cursinhos para acelerar a participação nos exames e o consequente ingresso no curso superior. Ao longo do tempo, os sistemas de ensino com os conteúdos organizados para tais provas foram introduzidos nas escolas e passaram a condicionar os programas de ensino e o respectivo desenvolvimento curricular. Atualmente, há escolas apoiando-se integralmente em tais sistemas, que oferecem material de apoio aos professores para cumprimento ponto a ponto dos conteúdos prescritos.

Para que a práxis correspondente fosse desenvolvida, Freire aponta a problematização e o diálogo como componentes imprescindíveis. O diálogo, entendido como prática social, que coloca os seres humanos para refletir sobre a realidade e que não significa depositar no outro as próprias ideias ou ser depositário das ideias do outro. Trata-se de um movimento dialético, no caso da escola, em que todos, professores e alunos, aprendem sem que o fluxo do conhecimento se aprisione apenas numa das direções.

As relações entre professores e alunos devem ser de respeito e não colocam os dois sujeitos no mesmo patamar, pois o professor tem autoridade e deve exercê-la com respeito e sem autoritarismo. Ao contrário do que o imaginário popular descreve como falta de sistematização e consistência, sobretudo na área de alfabetização, a pedagogia crítica não se localiza no comportamento de *laissez-faire*. Pelo contrário, exige um professor atuante, gestor do currículo e da aula.

A revisão da teoria do “capital humano”, relação linear entre investimentos em educação e desenvolvimento, o propalado “milagre brasileiro”, perdeu a credibilidade, ao longo do tempo, bem como os pensamentos associados à visão redentora da educação, que poderiam promover a ascensão dos excluídos e a justiça social. As expectativas otimistas apoiadas nesses pressupostos não se concretizaram plenamente e as desigualdades acabaram reforçadas por processos seletivos e de evasão (BOURDIEU; PASSERON, 1970), permanecendo a vocação elitista da escola sem processos transformadores e efetivos dos sistemas escolares, como esclareceu Canário (1992), posteriormente, ao fazer uma retrospectiva histórica.

A educação sozinha, especialmente a diretiva e tecnicista, não tem potência para promover a construção de uma sociedade emancipada; a exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes, consolidam um capitalismo que amplia a capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas nas mãos de um grupo minoritário.

As ideias sobre o papel da educação e sua relação com o desenvolvimento passou por um refinamento, que (re)contextualizou a problemática da produção da desigualdade e promoveu a reflexão acerca da necessidade de alianças sociais e políticas, capazes de reorganizar o convívio humano com mais justiça e equidade, sem perpetuar o contingente da “massa sobrando”, para o quê, no caso brasileiro, os estudos de Assmann (1974) alertaram.

As reformas educativas realizadas nos últimos vinte anos em vários países, com a introdução de inovações, trouxeram a compreensão de fenômenos como o do insucesso escolar interveniente no absenteísmo, na evasão e no eventual aumento da produtividade educativa. Entretanto, ao fracassarem como políticas públicas, essas reformas reforçaram a própria crise da escola, como observado em diferentes contextos, especialmente no Brasil.

Atualmente, em função da polarização político-ideológica, as ideias de Freire estão no ostracismo e praticamente banidas dos sistemas e redes de ensino do Brasil. Permanecem em âmbitos bastante restritos, enquanto são disseminadas e implantadas por meio de políticas públicas em vários países, como atestam pesquisas, congressos, documentos em circulação nos meios acadêmicos de renomadas universidades.

1.4 A educação nos anos de 2020 sob o impacto da pandemia

Ao revisitar a história, pode-se compreender o presente, pois é possível descobrir causas, motivações, identificar-se transformações produzidas e as heranças que se imbricam na educação entre o velho e o novo. Entretanto, há rupturas imprevisíveis que impactam fortemente o processo educativo, as relações entre docentes e discentes, entre a escola e a sociedade, desconfigurando relações políticas e sociais. O mundo da educação passou por um enorme e planetário abalo que terá repercussões nesta e nas próximas gerações.

Os educadores, entre o susto e responsabilidade, debruçaram-se sobre o currículo, buscando maneiras de materializá-lo remotamente, desprotegido dos muros da escola, na perspectiva do “não lugar” e do “não tempo” (AUGÉ, 2012), determinados por tecnologias nem sempre amigáveis, desafiando, como diz Casali (2020, p. 10), a “filosofia racionalista e positivista ocidental (obcecada por disciplinas e controles)” que perpassa os modelos pedagógicos e os caminhos das escolas.

O isolamento social, com a suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19, trouxe desafios significativos para as escolas e seus gestores, mesmo para aqueles com atuação em instituições que vinham investindo na formação dos educadores para exercício de um currículo digital.

A exemplo do que ocorreu no período em que o material didático era o centro do processo de aprendizagem, a tecnologia e seus recursos, passaram a ser objeto

da preocupação e do discurso dos educadores, enquanto o que ensinar e aprender perderam momentaneamente o protagonismo. Era preciso dominar a técnica e garantir a sequência das aulas, independentemente do formato e da intencionalidade da oferta. Era preciso garantir o formalismo das horas e dias letivos, independentemente das condições em que as atividades estavam ocorrendo e dos caminhos epistemológicos de cada faixa etária.

Os gestores se desdobraram entre a obrigatoriedade da manutenção das aulas, o cumprimento da métrica de carga horária, reagindo à crítica da sociedade que flagrou aquilo que a escola e os educadores não sabiam e não dominavam, mobilizando processos de gestão inéditos frente à necessária reorganização do currículo.

A desorganização geral pode levar a novas maneiras de organizar o contexto, com soluções impensadas anteriormente, articulando peças independentes a serem ordenadas com outras narrativas e propósitos, relacionando os possíveis arranjos com a Teoria do Caos, como disserta Silva (2020) ou como quer Casali (2020) quando se manifesta sobre a “errância” do currículo.

A contingência disruptiva levou, mesmo os gestores mais experientes, a momentos de paralisia diante do gigantesco desafio, a outros sujeitos a um ativismo desenfreado e a alguns, ainda, à tomada de decisões tardias. Nesse conjunto de intervenientes, ressalte-se a indeclinável convocação para uso das tecnologias digitais.

Se considerarmos a situação da escola pública, teremos um cenário agravado pelo retardo no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pela falta de uma coordenação central da crise da educação, cujas soluções foram delegadas aos estados em desigualdade de condições, pela falta de acesso ou acesso de má qualidade das redes de ensino a recursos de tecnologia e, finalmente, pela inoperância dos órgãos centrais da administração pública na tomada de decisões diante das urgências verificadas.

Nesse universo multidimensional, desenvolvi um processo de gestão com práticas antes não experimentadas e outras adaptadas à realidade emergente. Para validá-las e fundamentá-las é que me decidi pelo estudo de campo sobre o qual passo a dissertar.

2 METODOLOGIA

O ineditismo dos tempos pandêmicos exigiu, desde o início, uma metodologia de pesquisa que flagrasse os diferentes e, por vezes, contraditórios ou até paradoxais cenários em que o processo educativo deveria prosseguir, pressionado entre a extrema cautela quanto aos protocolos de saúde, transitando nas incertezas acerca da eficácia do uso das tecnologias na educação e impactado pelas limitações de toda ordem que a magnitude do evento desencadeou na comunidade escolar.

Busquei na flexibilidade do estudo de campo as condições necessárias para viabilizar a pesquisa e, amparada na literatura da área, Morin (2015), Gil (2002), além do material produzido no período em análise, como o de Moreira (2020), fundamentei o projeto de pesquisa, encontrei sustentação para a singularidade da investigação, para a delimitação do estudo e para as escolhas das técnicas de análise. A esse respeito, disserto abaixo.

2.1 Transformações no mundo e na educação

As transformações e a evolução da pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais, das quais faz parte a educação, demonstraram a impossibilidade de se submeter todos os fenômenos educacionais a um estudo semelhante ao dos fenômenos físicos, com interpretação baseada na linearidade causa/efeito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Apesar de a quantificação ter contribuído com rigor e objetividade para a pesquisa educacional, o caráter da generalização nem sempre é compatível com as variáveis múltiplas e, por vezes, contraditórias da área educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Recobrei as características fundamentais da análise qualitativa, para justificar o ponto de vista metodológico escolhido para tratar deste projeto de pesquisa, com destaque para compreensão e interpretação dos fenômenos, fatos ou acontecimentos em educação que permeiam as representações dos sujeitos, pela intencionalidade e cultura local.

Encontrar um caminho para a escolha da metodologia não é tarefa fácil para o pesquisador, sobretudo quando o objeto de pesquisa se localiza num cenário disruptivo, como o da pandemia, em que as atividades educacionais e as respectivas práticas de gestão romperam com a tendência linear de processos tradicionais. Diante

dessas contingências encontrei minha perspectiva no paradigma da complexidade em que Morin (2015) apresenta características das realidades em transformação, construídas a partir de constituintes em duas abordagens: na primeira, o autor coloca fatores heterogêneos e associados, desenhando um “complexo” do uno e do múltiplo; na segunda, traz a complexidade como uma tessitura de acontecimentos, ações, interações, determinantes que constituem o contexto dos fenômenos.

Segundo Morin, tudo o que conhecemos está organizado em sistemas, fechados ou abertos, e a escola inclui-se nessa realidade em que o movimento de causalidade circular, no qual efeitos transformam-se em causa, rompe com a causalidade simplificada do conhecimento clássico e introduz a causalidade complexa. Morin rompe com a visão do paradigma simplificado em que os fenômenos são pontos, parte do objeto de estudo, para uma visão hologramática, onde cada ponto contém o todo. Dessa forma, o currículo não pode ser visto como parte do percurso da escola, o currículo é a escola e, por analogia, a gestão e suas práticas são a escola também. Complementando minhas reflexões sobre o caminho metodológico encontrei em Morin a expressão “operador dialógico”, ou seja, a relação permanente dos opostos complementares, como na aprovação e reprovação dos alunos no processo de avaliação, e a relação do observador e do observado de forma recíproca e inseparável (MORIN, 2015). Ou seja, trata-se de uma observação participante, processo no qual o pesquisador e os sujeitos de pesquisa assumem a posição simultânea de observadores e observados num trabalho de campo.

Preocupando-me com o rigor do trabalho, para o que Gil (2002) alerta em seus estudos, respaldei-me nos parâmetros que esse autor apresenta sobre o estudo de campo.

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p. 53).

A pesquisa realizada pessoalmente, a imersão por longo tempo na realidade, na cultura e nas convenções do grupo estudado, caracterizando uma experiência vivida e observada ditaram as convergências necessárias para que me decidisse pelo estudo de campo como caminho metodológico.

Dessa forma, as reflexões realizadas a partir dos estudos de Morin (2015) bem como as suscitadas pelas preocupações de Gil (2002) foram decisivas para a escolha da abordagem qualitativa desta pesquisa, bem como dos protocolos para desencadear os respectivos procedimentos de investigação.

Preservando cuidados éticos, os sujeitos foram captados por meio de convites formais, em que o estudo foi apresentado e a colaboração esperada, descrita. A anuência voluntária foi formalizada, por meio do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido referente à cada procedimento de coleta de dados, ou seja: entrevistas semiestruturadas de membros da equipe técnica, questionários de professores, grupos focais de pais. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da FAM, Faculdade das Américas, por meio do Parecer de número 5.606.173, emitido em 26 de agosto de 2022, exarado na Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 59044422.6.0000.9487.

2.2 Delimitação do estudo

A definição do problema trouxe um conjunto de fatores que foi analisado para estabelecer a lógica da investigação e construir uma apresentação organizada dos dados, ou seja, ao delimitar o estudo fiz, também, a previsão de uma lógica de texto. Decidi-me pelo período compreendido entre janeiro de 2020, dois meses antes da interrupção das aulas presenciais para flagrar o momento da escola em relação ao currículo, e agosto de 2021, momento em que os alunos retornaram do período de atividades remotas para as aulas presenciais e/ou híbridas. Dessa forma, estabeleci o espaço temporal necessário para analisar minha ação gestora em meio digital, considerando os indicadores do *web* currículo (ALMEIDA, 2019; MANDAIIO, 2021). Num esforço de síntese, revisei os desafios enfrentados no período delimitado, entre eles a pressão das famílias, conferi os recursos tecnológicos de que dispunha à época, as condições do corpo docente, a fim de compreender a intencionalidade e os limites de diferentes naturezas que condicionaram minha escolha por determinadas práticas de gestão.

Delimitei o estudo ao Ensino Fundamental – primeiros anos porque não seria possível abarcar todos os segmentos de ensino da escola numa pesquisa de mestrado, tendo em vista a questão do tempo disponível para esse intento e o volume de dados a serem trabalhados na especificidade da gestão de cada etapa da

escolaridade. Optei pela escolha do Ensino Fundamental – primeiros anos para o estudo por se tratar do período de alfabetização e letramento, quando as questões multimidiáticas e multissemióticas impactam a compreensão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e a exigência das famílias implica em devolutivas relacionadas ao desempenho propedêutico dos alunos. Além desses fatores, considerando que a fluência e proficiência digitais para o trabalho escolar abarcam um conjunto de competências e habilidades que são desenvolvidas gradativamente, optei por pesquisar nesse segmento em que se mostra ao aluno o uso das TICs para além do entretenimento. Buscou-se a investigação das práticas gestoras na relação com o desenvolvimento curricular, nas relações entre alunos e recursos disponibilizados, mediados pela ação do professor.

Nesse contexto os sujeitos de pesquisa foram: duas (2) diretoras de unidade, uma (1) orientadora educacional, uma (1) coordenadora pedagógica e duas (2) supervisoras educacionais, nove (9) professores polivalentes, vinte (20) pais de alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais.

2.3 Técnicas de análise

A construção e consolidação de novos conhecimentos na produção científica exige rigor e método para que os conhecimentos produzidos sejam reconhecidos, possam ser utilizados para continuidade das investigações e evolução de determinado campo e/ou área do conhecimento. Portanto, a escolha das técnicas a serem empregadas necessariamente devem embasar-se em fundamentos claros e coerentes para a obtenção de dados acerca do objeto de estudo. As técnicas de análise são percursos que podem desvelar a solução de um problema, averiguar uma hipótese, descrever um fenômeno ou, como na perspectiva desta investigação, produzir algum conhecimento sobre práticas de gestão na implantação do web currículo. Dessa forma, a escolha deve ter em tela os objetivos do estudo.

Adotei os estudos de Gil (2008) para embasar pesquisa exploratória que envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e questionário para elaboração do estudo de campo. Segundo o autor, as pesquisas exploratórias frequentemente são o primeiro passo para uma investigação mais ampla e mais aprofundada sobre do problema.

2.3.1 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é procedimento importante na construção de estudo qualitativo, como dissertam Gil (2002/2008), Luna (2009), Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2000), autores referenciados para o projeto de pesquisa. Apesar da expressão semiestruturada, a entrevista não é uma conversa descompromissada ou de sequência aleatória, pois trata-se de um contato intencional, com objetivos claros de coleta de dados, regulando-se pela metodologia qualitativa. Tendo em perspectiva a necessidade de rigor e coerência teórica, assumi também a produção de Szymanski (2002) como referência para a construção do procedimento e que gerou orientações específicas para a realização das entrevistas, Apêndice 3.

O roteiro de entrevista, Apêndice 4, levou em conta a posição de liderança pedagógica dos participantes, o grau de respectiva responsabilidade na condução do processo de desenvolvimento curricular, as relações múltiplas com a comunidade educativa, bem como a interação com as práticas de gestão por mim desenvolvidas e que se constituíram em objeto de análise na minha investigação.

Elaborei um roteiro básico para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice 5, cujo parágrafo inicial foi ajustado, de acordo com papel e função do entrevistado, bem como as respectivas datas de realização. O preenchimento pelos membros da equipe técnica foi realizado com antecedência devida, após envio de convite formal, Apêndice 6, considerando o cronograma de realização da entrevista. Foi enviado, também, um lembrete *Save the date*, para reforçar o interesse na participação do sujeito, Apêndice 7. As transcrições das entrevistas e a síntese das respostas foram anexadas, posteriormente, à dissertação na seção Apêndices. As gravações dos grupos focais serão anexadas, posteriormente, à seção Apêndices da dissertação.

2.3.2 Questionário

Dos descritores do questionário, procedimento importante para o estudo de campo, como afirma Gil (2002), extraí subsídios que geraram orientações específicas para sua aplicação, Apêndice 8. O respectivo roteiro, Apêndice 9, levou em conta a posição dos sujeitos, o grau de respectiva responsabilidade na condução do processo de desenvolvimento curricular em sala de aula, as relações múltiplas com a

comunidade educativa, bem como a interação com as práticas de gestão por mim desenvolvidas e que constituíram o objeto de análise na minha investigação. O roteiro básico foi pré-testado com membros da equipe do Ensino Fundamental - anos finais do Villa Global Education.

Às possíveis críticas à limitação deste procedimento, mesmo com ajustes precisos no enunciado das perguntas, e ao restrito volume de dados que o questionário produz, ressalto que a triangulação de dados efetuada com dados coletados por outros procedimentos (grupos focais, entrevistas, análise documental) trouxe suficiente massa crítica para a análise do objeto de pesquisa.

Elaborei um roteiro básico para o TCLE, Apêndice 10, preenchido pelos professores com a antecedência devida, considerando o cronograma de aplicação divulgado para o grupo de sujeitos.

A participação dos professores foi solicitada por meio de convite formal, Apêndice 11, considerando o cronograma de realização da entrevista. Enviou-se, também, um lembrete *Save the date*, para reforçar o interesse na participação do sujeito, Apêndice 12. A síntese das respostas foi anexada, posteriormente, à seção Apêndices da dissertação.

2.3.3 Grupo Focal de pais

Trata-se de técnica de investigação qualitativa, recurso para compreensão de percepções e representações construídas pelo grupo sobre determinado assunto. O moderador assume o papel de facilitador no processo de discussão, para coleta dados por meio de interações de grupo, partir da discussão de um tópico selecionado pelo pesquisador. Apoiada em Gil (2002) e Gatti (2005), extraí subsídios para construir as orientações para a realização, Apêndice 13. Ressalto que os dados coletados neste procedimento foram triangulados com os obtidos na análise documental, nas entrevistas com membros da equipe técnica e questionário de professores, para compreender as distintas representações construídas acerca das práticas de gestão, desenvolvidas por meio digital no período pandêmico. O roteiro de aplicação, Apêndice 14, foi desenvolvido com base nos objetivos de pesquisa e os pais convidados foram os que pertenciam ao universo das turmas a serem pesquisadas. Considerando que a satisfação dos pais e as respectivas expectativas são fundamentais para que a escola se alinhe à cultura e à dinâmica da comunidade, este

procedimento trouxe dados substanciais a partir dos quais pude conhecer o desenho do currículo percebido pelas famílias. A realização dos grupos focais foi antecedida pelo preenchimento do TCLE, Apêndice 15.

A participação dos pais foi solicitada por meio de convite formal, Apêndice 16, considerando o cronograma de realização da entrevista. Enviou-se, também, um lembrete *Save the date*, para reforçar o interesse na participação do sujeito (Apêndice 17).

As transcrições dos grupos focais bem como a síntese das respostas foram feitas e anexadas posteriormente à dissertação na seção Apêndices. As gravações dos grupos focais foram anexadas, posteriormente, à seção Apêndices da dissertação.

2.4 Forma de tratamento, armazenamento e descarte dos dados coletados

Os dados aceitos pela comunidade científica como fundamentos para validar resultados (vídeos dos grupos focais e das entrevistas semiestruturadas e as transcrições, assim como o resultado dos questionários), construídos anteriormente à pesquisa ou gerados no transcorrer dela, foram arquivados em meio digital, na Plataforma Teams da Microsoft, no on drive de responsabilidade da pesquisadora, para consultas, conferências e memória do processo. Os dados de pesquisa integram o registro acadêmico do trabalho e sua preservação deve assegurar os créditos, de acordo com os princípios de citação de dados, de fácil acesso, preservados devidamente, classificados, referenciados, identificados, com a respectiva finalidade, datados e disponíveis para consulta.

Considerando o artigo 5 da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), de 2020, com regulamentação de penalidades em 2021, a confidencialidade dos dados tanto em meio físico, quanto digital estão sob minha guarda, responsabilizando-me pelo apagamento e destruição dos mesmos, após cinco (5) anos da realização da coleta para pesquisa.

2.5 Critérios de inclusão e exclusão na pesquisa

Revisitei Gil (2002) para elaborar a pesquisa bibliográfica que, segundo o autor, deve ser entendida não como um roteiro rigoroso a ser seguido prescritivamente, mas

como um roteiro, entre outros, elaborado com base na experiência do autor e cotejado com a experiência de outros autores do campo específico. Os dados foram selecionados de acordo com os objetivos e o problema de pesquisa e coletados, conforme a metodologia adotada e as técnicas de coleta previstas. Ao longo do processo foram requeridos outros dados, anteriormente não considerados, bem como a exclusão daqueles que se mostraram redundantes ou desnecessários. Levei em conta para inclusão, a própria metodologia de pesquisa escolhida, além de critério temporal, ou seja, seleção de materiais produzidos nos últimos cinco (5) anos, textos de referência nas áreas de interesse, desde a década 1980, para revisitar percursos históricos (especialmente no currículo), artigos publicados na íntegra e oferecidos gratuitamente. Registrei preliminarmente minhas escolhas no Quadro de Obras de Referência Bibliográfica, Apêndice 2. Exclui artigos pagos e os publicados parcialmente, bibliografia anterior à década anteriormente citada, materiais incompatíveis com a metodologia escolhida.

2.6 Previsão de Riscos

Destaco os dois principais riscos que levei em consideração ao elaborar as técnicas de pesquisa.

O primeiro caracterizou-se pela necessidade de adequada previsão do tempo para a leitura e compreensão do questionário, no caso dos professores; o entendimento do roteiro da entrevista semiestruturada, no caso da equipe técnico-pedagógica e clareza para as orientações do grupo focal, tendo como participantes os pais de alunos da instituição pesquisada. Insere-se aqui, também, eventuais dificuldades para preenchimento de respostas e /ou dificuldades para elaborar respostas orais. No caso do questionário, o entrevistado foi orientado a reservar um tempo e lugar adequados para a participação na pesquisa, assim como a usar o tempo que lhe fosse conveniente, não exclusivamente o previsto e explicitado no convite. No caso da entrevista semiestruturada, o participante foi informado previamente sobre o dia da entrevista e o tempo de duração. A mesma providência foi tomada em relação aos participantes dos grupos focais. Como os grupos participaram virtualmente, o mediador combinou previamente os tempos dedicados a cada pergunta, para que todos tivessem a oportunidade de participar.

O segundo risco caracterizou-se pelo eventual desconforto do participante para responder alguma pergunta e, no caso, a obtenção de dados ficar prejudicada.

Tanto num caso como no outro, previ a mitigação dos riscos por meio da utilização de registros e documentos institucionais como fonte de informação.

2.7 Relevância da pesquisa

De acordo com Luna (2009), a pesquisa visa a produção de um conhecimento novo, relevante e socialmente confiável. Nesse sentido, o “novo” significa um conhecimento que preenche um espaço disponível no contexto de determinada área do saber que, no caso de minha pesquisa, aborda a gestão do currículo em meio digital. Nessa perspectiva, a minha investigação buscou a articulação de práticas gestoras numa nova realidade, desenhada pelo advento da Covid-19, que desencadeou fenômenos disruptivos, socioculturais, econômicos e humanos.

A pesquisa é uma busca minuciosa para averiguação da realidade. Além disso, também significa investigação e estudo, refinados e sistemáticos, com o fim de descobrir / estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo / área do conhecimento. Esse processo detalhado leva ao conhecimento de uma determinada realidade, sob uma determinada ótica, a do gestor, no meu caso. Entendo que o meu percurso trará contribuições não só para que eu reveja minhas práticas, reflexão beneficiada pelo distanciamento no tempo da experiência vivida, mas também para outros gestores, que poderão fazer uma reflexão sobre suas próprias ações desenvolvidas no período pandêmico.

Entendo, também, que a socialização dos resultados de minha pesquisa contribuirá para que os professores da escola se reconheçam como protagonistas exitosos, apesar do gigantesco desafio vivido com a interrupção das aulas presenciais. E, ainda, revisitando Gil (2008), quando diz que a pesquisa pode revelar causas e efeitos, penso que obterei elementos para validar o conhecimento construído na prática, a partir da reflexão sobre minhas escolhas na gestão do currículo, compreendendo o êxito de algumas e a ineficácia ou inadequação de outras.

Considerar a investigação como processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade auxilia na interpretação dessa mesma realidade, vivida num cenário pouco amigável e desafiador como o da pandemia. O conhecimento construído poderá alimentar outras práticas e o processo de ensino da

minha instituição, se partilhado, as de outras instituições. Como afirma Minayo (2002), embora a pesquisa seja uma prática teórica, cria vínculos entre o pensamento e ação, pois nada será um problema de pesquisa se não tiver sido, originalmente, uma situação da prática num determinado contexto.

Por ter objetivos definidos, exigência de rigor, seriedade e método, a pesquisa científica ocorre num sistema de relações que leva em conta o conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que emanam da ação individual e/ou coletiva dos sujeitos. Mantive a expectativa de compreender a interioridade das ações e a exterioridade das mesmas (MINAYO, 2002) para que os dados obtidos pelos procedimentos de pesquisa permitissem avaliar minha ação gestora e, por decorrência, apontar elementos para teorizar o que produzi.

2.8 O Estudo de Campo

O processo de gestão do currículo desenvolvido profissionalmente revestiu-se de algumas características singulares, irrepetíveis e que se materializaram no cenário circunscrito à escola onde se desenvolveu a pesquisa. Decidi-me, então, pelo estudo de campo, pois busquei a compreensão de uma instância singular, de um objeto de estudo único, cuja representação expressa uma realidade multidimensional, historicamente situada, na qual foram empregadas soluções criadas para problemas específicos dos quais participei e que, certamente, ensejam aprofundamento.

Há um leque amplo de investigação do qual selecionei pontos de interesse e registros de dados. Identifiquei o que contribuiu ou não para responder as perguntas do problema. Simultaneamente, construí e consolidei um quadro de referências para interpretar as práticas de gestão e, na sequência, organizei as etapas do trabalho amparadas em Gil (2002) que, preliminarmente, entendi como satisfatórias para elucidar as questões em pauta. Digo, preliminarmente porque os dados apresentaram-se abertos de início e foram se tornando mais específicos, na medida em que os analisei criticamente. Nessa depuração, identifiquei a necessidade de agregar outros dados que emergiram da realidade, exigindo o reexame do material coletado, canalizando, como querem Bogdan e Biklen (1994), meu foco para espaços, sujeitos, recursos, assuntos, temas.

2.8.1 Análise de documentos

Nesse intento, a análise de documentos foi entendida como recurso e o material selecionado tratado com perspectivas e movimentos distintos.

O conjunto de referentes exigiu uma série de procedimentos para responder à questão inicial e, nessa perspectiva, recobrei Chizzotti (1991), Lüdke e André (1986) com apropriação de recursos da pesquisa-ação e da etnografia que caracterizam a pesquisa num campo específico.

Foram analisados os seguintes documentos:

- 1- Documentos institucionais que definem a identidade da escola, a organização escolar e as diretrizes para o trabalho pedagógico – Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Programa Villa de Educação, Plano de Ensino Remoto, Projeto de Tecnologia Educacional, Plano Escolar de 2020, Plano Escolar de 2021.
- 2- Documentos orientadores das ações e práticas educativas – Planejamentos, Programas de Formação de Professores, Roteiros de Trabalho.
- 3- Documentos de comunicação e informação para pais e comunidade educativa como planos diários de trabalho dos alunos, planos semanais de aulas, orientações para as avaliações, comunicados, circulares e outros.

2.8.2 Análise dos instrumentos de gestão à luz dos objetivos previstos para essa etapa de coleta de dados

Análise dos procedimentos e instrumentos de gestão, utilizados para o desenvolvimento do currículo prescrito no período de pandemia e identificação da eficácia e efetividade deles para o trabalho dos gestores pedagógicos e dos professores. Essa análise deu-se a partir da visão dos professores, ouvidos por meio de questionário; da visão de coordenadores/orientadores educacionais, ouvidos em entrevistas semiestruturadas; pela escuta de diretores pedagógicos em entrevistas semiestruturadas e da visão das famílias que participaram de grupos focais.

Após a recolha dos dados, foi realizada a análise e interpretação do material coletado, organização em categorias e construção de síntese interpretativa.

3 WEB CURRÍCULO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A complexidade da escola não se explicita somente pela pulsação social e política que nela reside, nem somente na vigência das questões impostas pela diversidade no cotidiano, nem mesmo na dificuldade de lidar com as emoções afloradas de crianças, jovens e adultos que se expressam de maneiras tão contraditórias e, muitas vezes, antagônicas. É o conjunto multifacetado desses e outros fatores intervenientes que pontuam para o educador a necessidade de escolher, acolher, desenvolver e gerir o currículo que tenha sentido para a comunidade singular de cada escola. Mas o que é o currículo em tempos de mutações e impermanências? Em qual medida as teorias curriculares, em circulação até o momento, explicam as concepções emergentes de currículo? Compreendê-las, ou ao menos, descrevê-las no espaço da instituição em que atuo como gestora foi o desafio que me impus nesta seção da dissertação.

3.1 Web Currículo: conceitos e premissas assumidas no currículo da escola

Conforme registrado na seção 1, o Villa impulsionou um processo de adoção de tecnologias na gestão, na prática pedagógica e no currículo, o que me despertou o interesse pelo web currículo e pelo mestrado.

Aprofundei-me no conceito do *web* currículo e seus indicadores, identificando se estavam presentes no currículo construído para o Villa e, em que medida, minhas ações gestoras foram ou não oportunas, eficazes para a construção e desenvolvimento de um currículo digital. A síntese das minhas reflexões alinha-se na sequência deste texto.

No complexo conjunto de aspectos e seus intervenientes, vigentes durante a pandemia, coube-me como líder da equipe gestora do currículo a implementação do currículo em meio digital e a gestão desse processo com ações que levaram em conta, além da minha experiência com *Web Educator*, a Plataforma de Gestão do Currículo construída em 2015 por um parceiro da escola, sob a minha orientação, a literatura do período pré-pandemia, as publicações produzidas durante a ocorrência desse fenômeno planetário, as manifestações de pesquisadores nacionais e internacionais, o depoimento de professores, gestores, famílias e alunos sobre desafios curriculares.

Num esforço de síntese, posso agrupar os aspectos e seus intervenientes em três dimensões:

- Dificuldade de acesso e uso dos recursos digitais – carência de recursos e/ou dificuldade de exploração das ferramentas digitais pelos professores, alunos, famílias e gestores.
- Mera transposição das aulas presenciais para o meio remoto, com falta de clareza na seleção de recursos metodológicos/didáticos adequados à educação não presencial, gerando não conformidades, prejudiciais ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao fluxo das aulas.
- Dificuldades e/ou falta de clareza sobre práticas avaliativas pertinentes ao processo mediado por tecnologia, envolvendo procedimentos, instrumentos, evidências de aprendizagem, processos de recuperação, registros, plano de estudo, atendimento para alunos com dificuldades, entre outros desdobramentos da avaliação.

As relações entre essas dimensões levaram-me a desenvolver estratégias específicas de ação gestora e, posteriormente, à reflexão e ao desejo de analisar as práticas adotadas na minha gestão.

De toda maneira, pensar na sistematização de um conjunto de procedimentos orientadores de ações futuras exige uma análise *a posteriori* dos efeitos produzidos por essa experiência e a identificação dos que realmente trazem contribuição aos gestores em diferentes instâncias de governabilidade e aos professores, atores que concretizam o projeto curricular em sala de aula.

Por outro lado, tenho clareza de que inovações coexistem com outras situações potencialmente obsoletas e, por essa razão, concordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), quando afirmam que novas roupagens do currículo não transformam necessariamente a realidade das aulas e, por extensão, que a ação do gestor nada transforma se não sistematizada ou se for exclusivamente prescritiva.

Sendo assim, para declarar a efetividade de um novo currículo, ademais em meio digital, condição inovadora no cenário das escolas em meio a uma contingência pandêmica, mantenho cautela diante da exposição de possíveis resultados positivos da gestão desenvolvida, avaliando rigorosamente a qualidade das minhas intervenções como gestora. Nesse intento, refleti sobre o constructo teórico do *Web Currículo* para cotejar meu percurso e identificar o quanto minha experiência se aproximou dessa proposta. Inicialmente, constatei que há um terreno amplo e

complexo a ser investigado, a partir da definição de *Web Currículo* diante da qual coloco o meu problema de pesquisa e o desejo de investigar minha prática gestora.

O constructo web currículo foi tema do 1º Seminário do Web Currículo (I Seminário Web Currículo – Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos dias 22 e 23 de setembro de 2008, sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo) para refletir e discutir sobre a integração de currículo e das tecnologias digitais. À definição inicial de Web Currículo, outras contribuições foram agregadas como as de Rosa e Fagundes (2014) e que, posteriormente, assim foram apresentadas por Almeida (2019, p. 19):

Ao tratar de web currículo, refiro-me ao processo de reconstrução do currículo na prática pedagógica mediada pelas mídias e pelas tecnologias digitais, trazendo consigo uma concepção de currículo crítica, interacional e reconstrutiva, que se compõe em torno de articulação entre a teoria e a prática, eixo norteador do processo de ação e de reflexão, constituindo a práxis educativa.

É preciso, também, destacar que a definição de *Web Currículo* vem acompanhada de indicadores específicos, ou seja, a expressão tem domínio próprio e não se trata, portanto, de um conjunto aleatório de conteúdos e/ou mesmo de arranjos didáticos colocados em meio digital. Segundo Almeida (2019), os pilares do *Web Currículo* são o currículo, as tecnologias de informação e comunicação e a cultura digital. São seus indicadores: a ubiquidade, a articulação da teoria e da prática, contexto de aprendizagem, multiletramentos, autoria, espiral de aprendizagem, reflexão, depuração e (re) construção do conhecimento, engajamento, participação, colaboração, compartilhamento, interação social. A esse conjunto de indicadores, Mandaio (2021) agrega, ainda, o tratamento de dados com segurança off-line e na nuvem, o ensino híbrido e a coautoria.

Isto posto, torna-se importante ressaltar que a gestão do *Web Currículo*, portanto, não se restringe à regulação da metodologia, à seleção da didática, ao monitoramento de resultados dos alunos e/ou à eficácia do planejamento. Ela exige, também, a gestão de recursos, a gestão entre as pessoas e das pessoas, a gestão dos objetos do conhecimento, dos recursos, dos materiais de apoio e tecnologias, dos processos integrados e um esforço concentrado, sistemático na gestão da informação e comunicação.

Nesse robusto descritor de tarefas, o sistema desenvolvido para a gestão curricular do Villa, o *Webeducator* (WE), implantado em 2015, já citado anteriormente, mostrou-se particularmente importante. Na minha percepção, o uso dessa ferramenta de gestão permitiu o planejamento integrado dos professores, a celeridade no diagnóstico de necessidades de formação, a comunicação sistemática e contínua com as famílias, a identificação de diferentes caminhos didáticos para atendimento dos alunos nos seus diferentes estilos de aprendizagem.

Entretanto, ainda na vigência da pandemia e do isolamento social, pude colocar em funcionamento a Plataforma Iluminar, em substituição ao WE, gerada e construída na escola, com ferramentas e recursos planejados para atender as particularidades do currículo da instituição e caracterizando-se especificamente para materializar em meio digital os arranjos didáticos dos professores, o planejamento integrado entre séries/anos e segmentos, os resultados desse planejamento na ação, além da memória das formações, orientações realizadas, produções, observações, avaliações e autoavaliações dos alunos. Para colocar em marcha todo esse complexo processo, contei com a destreza que os professores já haviam adquirido no uso do WE e o engajamento da equipe técnica, coprodutores desse desafiador projeto, no qual pude exercitar meus conhecimentos de gestão.

Considero importante destacar a diferença entre a concepção da primeira solução – *Web Educator* – e a construção da Plataforma Iluminar. No primeiro caso, entendo que houve a digitalização do currículo, ou seja, a produção da mídia impressa, com a perspectiva de livros didáticos e de apoio tradicionais, transposta para a linguagem digital, com a supervisão presencial de processos, intervenções didáticas quase exclusivamente instrumentadas por recursos tradicionais. No segundo caso, com a introdução da Plataforma Iluminar, constato que junto com a equipe de gestão do currículo (diretores de unidade, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) fomos construindo um currículo digital, no qual a geração das aulas, os recursos requeridos, o fluxo das aulas, o plano didático e o trato das competências não são transportados depois de gerados para uma estrutura disponível, mas se constroem sobre uma modelagem que emerge de uma concepção de educação, de um projeto curricular com todos os elementos integrados: dimensões curriculares, expectativas de aprendizagem, competências a serem desenvolvidas, elenco de intervenções didáticas alinhado à pedagogia ativa, recursos necessários ao currículo em ação e avaliações expressas nas suas diferentes funções. Entendo que

houve um avanço em termos de concepção e de construção do currículo, em que a primeira iniciativa materializada foi disparadora para a visão mais elaborada de currículo digital.

Sob essa perspectiva, considero que esta pesquisa possa identificar aspectos em que o *web* currículo se materializou e as ações da gestão no desenvolvimento curricular que deram ou não subsídios para que essa construção se efetivasse.

Portanto, por meio de um exercício reflexivo, revisei detalhadamente a reorganização curricular, realizada no período pandêmico, o posicionamento do gestor e da escola no contexto multifacetado onde se desenvolvem as práticas de gestão curricular, assim como resgatei o respectivo cronograma e as seções construídas na plataforma do Villa, simultaneamente ao histórico pedagógico, sobre os quais discorro nos tópicos seguintes.

3.2 Reorganização curricular no contexto da pandemia

O fato de desenvolver gestão do currículo há bastante tempo, colocou-me no confronto dos limites da abordagem prescritiva do currículo e da abordagem mais autoral, mais participativa e inovadora da concepção curricular, nos últimos anos, especialmente durante a vigência das aulas remotas no período pandêmico.

O domínio de paradigmas positivistas, espaço a que Morin (2015) denomina de paradigma de simplificação, não foi suficiente para organizar o universo complexo do campo curricular, diante das grandes transformações socioculturais, tecnológicas e humanas que vieram exigindo a compreensão e a constituição de práticas pedagógicas inovadoras, atravessadas pela polarização de crenças, novos valores, representados por múltiplas linguagens no imaginário social.

Constata-se, portanto, uma ampliação das dimensões sociais, psicológicas e temporais que impactam a construção do currículo, incorporando complexos fenômenos a serem analisados no processo de reorganização. Nessa reflexão, o autor atribui a esse alargamento (ou esgarçamento) a intersecção de vários motivos, entre eles, a influência dos movimentos pedagógicos da "Escola Nova", a emergência de doutrinas político-ideológicas inauguradas pela revolução industrial, com especial ênfase à marxista, a emergência da teoria crítica do currículo, além de conflitos que estabeleceram nova ordem mundial, sob a regência da globalização, Morin (2015). Mais recentemente, no Brasil, é preciso considerar também como interveniente a

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no cenário da pandemia.

Por outro lado, como mostram Carvalho (1992) e Apple (2000), a educação extravasa os muros da escola, recebendo as influências culturais, econômicas e ideológicas que incidem sobre os indivíduos que se desenvolvem, pessoalmente, de maneira singular.

As questões contraditórias e, muitas vezes, dissonantes, presentes na organização curricular das escolas, parecem ser um eco importante daquilo que se observa na pesquisa sobre a educação e na educação, e que Gatti (2001) explora de forma alentada, alinhando elementos importantes sobre a reflexão nesse cenário e que não diferem muito do que se constata na história do currículo escolar.

Ao discorrer sobre o pêndulo das pesquisas educacionais que se move ora para “economismos” e “sociologismos” de diferentes origens, ora para vertentes de “psicologismos e psicopedagogismos”, com ênfases frequentes nas teorias socioconstrutivistas, Gatti (2001) suscita a inevitável comparação com as oscilações dos currículos que, mesmo resguardando as alterações propostas pela legislação, revelam movimento pendular muito próximo do relatado pela autora no universo da pesquisa. Esse fenômeno, tanto na construção do currículo quanto na pesquisa, é fruto somente do contexto histórico-social ou revela a falta de clareza da sociedade, dos educadores e dos pesquisadores sobre o papel da escola num universo de transformações? Exige-se máximos resultados de exames externos; exige-se quase “conhecimento perito” em psicologia para o acolhimento de alunos e famílias na síndrome pós-traumática da Covid-19; espera-se um currículo alinhado às competências, inclusive digitais, para as quais os docentes não estão preparados; espera-se que a escola ofereça educação integral, como se a oferta de cursos extras pudesse responder, de fato, a essa exigência; há reclamações dos pais sobre a participação nas aulas e tarefas do período pandêmico, embora secularmente se repita o mantra da colaboração família e escola. Parece que a oscilação das pesquisas e dos seus focos reproduzem o que se verifica em relação ao papel do currículo na escola. Diante dessas constatações, como consequência, estabeleceu-se um desafio dos mais importantes para reorganizar o currículo no período da pandemia.

Por outro lado, a compreensão e interpretação, de fenômenos para materializar o currículo ultrapassam, hoje, as preocupações pedagógicas, inscrevendo-se num universo ideológico, político e social mais amplo, como dissertam Chizzotti e Casali

(2012), em que se constata a tensão entre diferentes perspectivas, ora com ênfase nos processos de eficácia, ora com a discussão das finalidades da educação, em que estão em pauta as questões relativas à transformação ou reprodução dos valores vigentes.

Como líder da equipe de gestão do currículo numa escola com 1.200 alunos não podia contentar-me apenas com a sobreposição de um plano sobre outro, ou seja, simples adição ocasional de práticas transformadoras a um currículo de enfoque ainda calcado didaticamente em aulas expositivas, pois ocasionaria a produção de distorções indesejáveis no processo educativo. Preocupava-me com a geração de um ensino baseado somente em conteúdo sem a integração de competências de outras dimensões, além das propedêuticas, defendidas no projeto pedagógico da instituição, como as socioemocionais, as de multiletramentos e interculturalidade, as de pensamento científico e da cultura digital, bem como as relativas à autoria e sustentabilidade. Considerei indispensável avaliar as expectativas dos pais, dos educadores e dos alunos, promovendo a crítica interna para a construção de um desenho curricular competente, coerente com o projeto da escola, e em sintonia com os recursos digitais para as aulas remotas. No caso dos alunos, embora fosse enriquecedor conhecer a visão deles, verifiquei numa abordagem prévia que estavam temerosos em fazer a reflexão sobre o período delimitado das aulas remotas, por diferentes motivos, entre eles a dificuldade de adaptação às aulas remotas. Dessa forma, descartei o procedimento por considerar improvável que os alunos da faixa etária do segmento/série pesquisado (9 anos/10 anos) pudessem responder com serenidade perguntas objetivas sobre o processo, tendo em vista o tempo transcorrido entre a vivência das aulas remotas e o período de coleta de dados, o temor de expor as próprias dificuldades, a insegurança em recobrar lembranças de perdas pessoais e, em alguns casos, o desejo de minimizar as lembranças da experiência.

Dessa forma, eleger um modelo de currículo que desse conta da complexidade, da historicidade, das contradições entre o discurso e a prática, além das rupturas provocadas pelo distanciamento social com a supressão das aulas presenciais, levou-me a investir no diagnóstico dos anseios da comunidade escolar, por meio da *Golden Circle* - PUV³, a analisar as transformações exitosas na educação em alguns países,

³ *Golden Circle* ou Círculo Dourado consiste numa nova maneira de as empresas se comunicarem com seus interlocutores a partir da explicitação de sua missão e valores, como forma de atrair fidelidade e interesse pelos propósitos institucionais. Desenvolvida pelo especialista em liderança, Simon Sinek

a estudar a legislação brasileira e a abrir discussões sobre as expectativas de futuro da escola no contexto dos usos das tecnologias digitais em educação.

Tomando por base a releitura de curriculistas, como Apple (2000) e Ponce (2018), vislumbro as possibilidades de revisitar a relação entre a política educacional da escola, a cultura e os valores presentes no currículo formal e no seu desenvolvimento, emoldurados pelo isolamento social da pandemia.

Considerando-se que meu projeto de pesquisa não se detém somente na descrição de passos adotados na reorganização curricular, mas na análise das intervenções que realizei como gestora e nos resultados dessas ações, entendo que esse processo, no qual houve a participação da equipe técnica, de docentes e colaboradores, foi significativo, constituindo-se numa celebração de democracia e valorização de saberes (DEMO, 2013).

Revisitar minha ação no percurso coloca-me novamente diante dos desafios vividos durante o processo de reorganização curricular, mobilizando-me para conferir a coerência das soluções aplicadas em diálogo com curriculistas clássicos e os contemporâneos, sobretudo com aqueles que exploram os conceitos do currículo digital, de cuja construção me ocupei no período proposto para minha pesquisa.

Nesse sentido, tenho como perspectiva estudar o conceito do *Web Currículo* e seus indicadores, identificar se estão presentes no currículo construído para o Villa e em que medida minhas ações gestoras foram ou não oportunas e eficazes para a construção e desenvolvimento de um currículo digital.

Nessa perspectiva, é indispensável refletir sobre o contexto multifacetado onde se desenvolvem as práticas de gestão curricular e em cujo bojo as contingências de ordem social, econômica, política e cultural apelam para o posicionamento do gestor e da escola, pois nenhum currículo pode desvincular-se da realidade circundante. Com essa preocupação, aproximei-me do pensamento de Ponce e Neri (2017) com o objetivo de fundamentar minhas iniciativas no âmbito da igualdade e equidade no currículo. Os estudos realizados nessa direção estão recuperados no tópico seguinte.

(2012), essa metodologia foi adotada pelo Villa Global Education, no início da pandemia, como recurso para orientar as ações da gestora.

3.3 Reflexão sobre a justiça curricular e sua importância na escola

A organização da vida econômica e social alterou-se significativamente nos últimos cem anos, impactando os sistemas de ensino. A mudança de um modelo de produção fordista para um modelo de maior flexibilidade em que o trabalho fixo é substituído pelo trabalho intermitente, que ocorre no contexto da ascensão de novas forças de produção, sustentadas na alta tecnologia e na esteira de uma competição de mercado que se dá em grande escala, caracteriza o processo de globalização de caráter neoliberal. Esse processo necessita, para o seu desenvolvimento, da redução do Estado e da introdução e da ampliação de serviços privados em setores públicos, o que vai impactar a educação escolar, que, além de se prestar a ser um lucrativo mercado, também é instrumental na consecução dos objetivos definidos pela racionalidade neoliberal.

A reflexão sobre o currículo atrai sobre si, como condição favorável, a ampliação do campo curricular, extraordinário terreno para discussões teóricas. No entanto, essa mesma condição facilitadora transforma-se em obstáculo, na medida em que fazer escolhas exige, desde a origem, o descarte de múltiplas possibilidades de abordagem. Respaldo-me em Ponce e Neri (2017), quando afirmam que o currículo é uma construção de conhecimento significativo para a vida, que conta com a participação de todos os sujeitos envolvidos e abrange todo o processo de ensino e aprendizagem, cuidado e convivência.

Na minha perspectiva de estudo, selecionei os pontos mais diretamente ligados ao meu problema de pesquisa, recorte num cenário pródigo de hipóteses de abordagem.

O currículo é um campo de forças e de poder, lugar onde podem se instalar diferentes ideologias e vieses, contradições e disputas sobre a supremacia de ideias mais democráticas ou mais centralizadoras. Embora minha experiência de gestora seja em escolas da rede privada de ensino, não estou isenta da responsabilidade de acolher ou estabelecer critérios com a clareza necessária para que não se resvale para ideologização do currículo. Isso significa um olhar atento para as políticas públicas internas e externas em educação que impactam direta ou indiretamente a constituição do currículo.

Ao adotar princípios democráticos, respeito às diferenças e à diversidade, trabalhar com inclusão, além da construção de um currículo próprio distanciando das

prescrições dos sistemas de ensino, a escola que dirijo declara sua posição divergente em relação a modelos ditados por políticas engajadas exclusivamente em desenvolvimento econômico.

Como gestora, mantenho-me atenta ao que Apple (2006, 2008) aponta como tolerância ou escamoteamento das diferenças de raça, cor e gênero quando são consideradas legítimas as desigualdades constituídas a partir do mérito individual, sem o devido questionamento da materialização da equidade no desenvolvimento do currículo. Isso significa a observância da dimensão do cuidado com todos e para todos e que Ponce (2016, 2018) expõe no ideário da justiça curricular.

Importante recobrar a dimensão do conhecimento que engloba o reconhecimento de saberes não científicos ou de culturas minoritárias, cujo valor não pode ser ignorado pois, de acordo com Santos (2011, 2018), aí se estabelece a justiça do ponto de vista cognitivo e, portanto, a justiça curricular.

A escola que dirijo possui duas unidades, sendo a primeira em Salvador, Bahia, cidade com mais alta concentração de população negra do Brasil e onde se instala um caldeirão de crenças, cujo sincretismo nasce das alianças entre a igreja católica e o candomblé; a segunda, localiza-se em Camaçari, região metropolitana de Salvador.

Com essa realidade sociodemográfica, não seria possível um currículo exclusivamente pautado na meritocracia, na predominância desta ou daquela cultura, ou sob a égide exclusiva do racionalismo científico. É preciso considerar saberes que historicamente foram banidos, mas que resistem e estão presentes em diferentes comunidades. A maneira de integrá-los dá-se por meio de um diálogo horizontal entre os vários conhecimentos, pela atribuição de visibilidade aos conhecimentos ausentes, dando crédito às experiências sociais de grupos que permanecem, de algum modo, apagados pelo conhecimento hegemônico. Desse cenário, Santos (2018) aponta o conceito de ecologia como maneira de integrar saberes por meio de um diálogo horizontal entre os vários conhecimentos, propiciando a visibilidade dos conhecimentos ausentes, dando crédito às experiências sociais de grupos que permanecem, de algum modo, apagados pelo conhecimento hegemônico.

É preciso considerar que a crítica à razão instrumental proposta por Santos, assim como a justiça curricular, teorizada por Ponce (2016, 2018) não nega as possibilidades do conhecimento científico, mas amplia o cenário em que os conhecimentos do corpo, das experiências culturais, das emoções e das artes atribuem significado ao que se aprende e se aplica. Ao lado dessas premissas, alinha-

se a justiça da convivência em que todos se comunicam e qualificam a comunicação, por meio de múltiplos recursos e interações presenciais ou à distância.

Tendo trabalhado na reorganização curricular para adequação dos planejamentos às aulas remotas e, considerando a complexidade conceitual do *web* currículo, entendi como necessário revisitar as etapas percorridas no plano de gestão do Villa para a implantação do currículo em meio digital, desde o seu início, bem como os ritos de passagem, ano a ano, conferindo o processo e a progressão de implantação realizada.

3.4 Percurso de implantação do Web Currículo

A minha trajetória como líder da equipe gestora do currículo no Villa Global Education foi sempre conduzida sob a perspectiva de uma escola contemporânea, um currículo por competências e o uso gradativo das tecnologias de informação e comunicação. Sob esse enfoque, a busca pela concretização de um *web* currículo é resultado de passos muito pensados e planejados, pois, além das questões pedagógicas, estiveram presentes as preocupações com a sustentabilidade dos processos, tendo em vista os altos investimentos financeiros aportados pela escola, em recursos humanos e na infraestrutura, para garantir suporte adequado ao desenvolvimento curricular, em meio digital. Cumpre assinalar que houve um tempo necessário para que os educadores se apropriassem de inovações, e não poderia ser diferente, diante da implantação de um currículo e planejamento digitais, desafio que exige distintas competências e considerável esforço para articulação de ações estratégicas.

Feitas essas considerações preliminares, passo a descrever analiticamente a sequência de ações que propiciaram a introdução gradativa de inovações para a implantação de um *web* currículo, cujo planejamento em meio digital está descrito abaixo e relacionado no Apêndice 1, com marcos significativos desse processo e indicação dos anos letivos das suas respectivas implantações. Ressalto que esses descritores se referem ao período que antecedeu à pandemia e, portanto, anterior ao que se constitui objeto de pesquisa para minha dissertação; e, ainda, que faço a revisão reflexiva do percurso dessa construção, ao longo dos anos, por entender, que as experiências prévias na gestão do currículo, adquiridas nesse espaço de tempo,

foram determinantes para a seleção das ações desenvolvidas no período pandêmico em análise, objeto desta dissertação.

No ano de **2015** ocorreu a implantação de duas novas funcionalidades na Plataforma *Web Educator*, que já atendia a escola, desde 2002, com serviços voltados para a gestão escolar: matrícula, secretaria escolar, dentre outros. O objetivo central das referidas funcionalidades era oferecer aos professores, de todos os segmentos, a possibilidade de registrar digitalmente os seus Planejamentos Pedagógicos, com características anteriores à promulgação da BNCC, assim como disponibilizar a Caderneta Eletrônica, para uso em cada aula ministrada pelo professor, acesso ao planejamento pedagógico digitalizado (currículo prescrito), registro do currículo em ação, da frequência, dos resultados das avaliações e ocorrências importantes da sala de aula. As duas funcionalidades eram disponibilizadas à equipe técnico-pedagógica, equipe administrativa, famílias dos estudantes e professores. Todos com acesso a informações filtradas, de acordo com as suas necessidades. Observe-se que as funcionalidades pedagógicas e administrativas articuladas, desde então, já permitiam a integração e cruzamento de informações, facilitando as atividades de ambas as equipes e a atualização sistemática de dados. Neste ano, também foi implantado o Guia de Planejamento com a intenção de orientar o trabalho do professor, considerando que a tarefa educativa, de organização do tempo didático e de gestão pedagógica do Currículo do Villa, deveria traduzir-se em ações inspiradas nas crenças, princípios, ideias e valores que regulam as escolhas feitas pela escola, considerando o planejamento como um ato com intencionalidade educativa e o professor como responsável por esse planejamento, devendo utilizá-lo como instrumento de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, numa dinâmica cíclica entre a reflexão-ação-reflexão. Sendo assim, o Guia implantado, foi um convite e uma provocação aos professores da escola, para a construção de um planejamento reflexivo, que perpassasse questões fundantes do pensamento, como:

- Qual é o perfil do sujeito que queremos formar?
- Que sociedade e que mundo estamos ajudando a construir?
- Qual é a nossa concepção de Ensino e de Aprendizagem? Estas estão em consonância com o Villa?
- Quais são as bases conceituais do nosso currículo? Quais são os nossos Marcos Filosóficos, Teóricos e Didáticos?
- O que compreendo sobre o que me proponho a ensinar?

- Como saberei, de fato, se os alunos compreenderam? E como os alunos sabem que compreendem o objeto de estudo?
- Trago o conhecimento de forma contextualizada e de um lugar desafiador?
- Tenho a preocupação para que a aprendizagem tenha sentido e significado para os alunos?
- Quais os conhecimentos prévios trazem os alunos? O que farei com estas informações? Como encaminhá-las nas aulas seguintes?
- Como a sala de aula dará visibilidade ao processo de construção de novos conhecimentos dos alunos? Como possibilitarei o seu protagonismo?
- De que forma ofereço apoio para que os alunos possam ir sempre mais além e SEREM MAIS?
- Como tenho monitorado os processos e resultados?
- Como tenho me colocado como parceiro, aprendiz permanente e disponível à construção coletiva da Comunidade de Aprendizagem Villa?

As seções propostas no Guia do Planejamento, disponibilizado em meio digital, foram organizados de forma a fornecer, facilmente, informações e conhecimentos importantes sobre a filosofia do Villa; reforçar que o planejamento deve ser fruto de muitas trocas entre os educadores, revestido de abertura para uma escuta atenta aos estudantes e aos acontecimentos da vida em sociedade, assim como oferecer um passo a passo formativo, para o uso das novas funcionalidades disponibilizadas na Plataforma *Web Educator*. Ressalto que o Planejamento Pedagógico digital permitia o cadastro da quantidade de aulas a serem planejadas por segmento, série e componente curricular e o registro do planejamento com expectativas de aprendizagem, dimensões curriculares e conteúdo a serem trabalhados.

No ano de **2018** houve um forte investimento da escola na Formação dos Professores, tendo em vista a promulgação da BNCC. Todos os materiais produzidos na referida formação, bem como textos gerados e memória dos encontros realizados, ficaram disponíveis, possibilitando a retomada dos professores no momento que considerassem oportuno. A escola se preparava para a utilização da BNCC como referência ao refinamento do seu currículo e, portanto, criou um documento chamado Matriz de Referência Curricular que permitia aos educadores uma visão vertical e horizontal do currículo da escola, uma visão por segmento, série, campos de experiências ou componentes curriculares, objetos do conhecimento e respectivas

habilidades, assim como uma visão do perfil pedagógico de saída dos estudantes. Por consequência, o Guia de Planejamento Pedagógico precisou ser reescrito, agora atendendo a um novo roteiro de planejamento, tendo em perspectiva o uso da BNCC como referência curricular da escola. Em 2018, a Plataforma *Web Educator* também foi aprimorada. O Planejamento Pedagógico digital foi aperfeiçoado, considerando as especificidades de cada segmento e, por consequência, uma nova versão da Plataforma foi gerada com planejamentos específicos por segmento.

No ano de **2019**, uma nova versão das duas funcionalidades implantadas em 2015 e revisitadas em 2018 foi incorporada à Plataforma *Web Educator*, nesse ano de 2019 e, mais uma vez, o Guia de Planejamento Pedagógico precisou ser ajustado. O Planejamento Pedagógico e a Caderneta Eletrônica, disponibilizados em meio digital, precisavam atender aos requisitos da Matriz de Referência Curricular da escola e, conseqüentemente, às disposições da BNCC. Destaque-se a organização dos campos de experiência do currículo da educação infantil com seus respectivos desmembramentos, tanto em termos de atividades como na formatação metodológica, privilegiando as práticas ativas, assim como a execução do pareamento das competências da BNCC com as previstas pelo Villa, correspondentes às sete Dimensões Curriculares do seu Programa de Educação: multiletramento, interculturalidade, pensamento científico, autoria, sustentabilidade, cultura digital e inteligência socioemocional, que definem o perfil de saída dos estudantes da escola. Importante ressaltar que, para a sistematização das dimensões curriculares, foram analisadas as competências consideradas essenciais, as atitudes e valores trabalhados pela escola, as oportunidades para se romper com a fragmentação curricular, o favorecimento de pedagogias ativas, o estímulo ao uso de tecnologias digitais, a gestão curricular e o processo de progressão da aprendizagem: conhecer, explorar e agir, contribuir com o planejamento do professor, com o desenvolvimento de materiais de ensino e de estudos, com a construção das avaliações e, conseqüentemente, deixar clara a intencionalidade pedagógica, acompanhá-la e, acima de tudo, verificar as evidências de aprendizagem, retroalimentando todo o processo de gestão curricular. Nesse período, também, investigamos as tendências pedagógicas de países reconhecidamente exitosos em políticas educacionais.

A narrativa específica do período correspondente a **2020**, identifica o momento imediatamente anterior à ruptura das aulas presenciais e as providências urgentes que enfrentei como líder da equipe gestora do Villa. Em janeiro de 2020, utilizando o

Guia de Planejamento Pedagógico, registro das exigências básicas para a organização, eficiência e eficácia do planejamento, publicado em 2019 com pequenos ajustes para o ano de 2020, os professores finalizaram o planejamento previsto para iniciar um novo ano letivo. Em janeiro, conduzi os trabalhos do Café Institucional, no Villa, evento anual que conta com a participação de todos os colaboradores da escola e tem, como alguns dos seus objetivos, declarar abertos os trabalhos para o ano letivo em curso e suas respectivas metas, mas também enfatizar a valorização da dimensão humana no trabalho escolar, como disserta Rios (2001). Circo foi o tema escolhido para o Café deste ano e a ideia era representar, por meio de performances características da arte circense, de forma leve e descontraída, como nós educadores precisamos dar conta de múltiplas situações educativas, com responsabilidade, cuidado e no tempo certo, para evitar danos irreversíveis aos nossos educandos. Em todo Café Institucional há sempre uma frase que acompanha o tema e, a escolhida em 2020 foi “parece impossível, mas não é”. Naquele momento, sequer imaginava a chegada da pandemia. Foi pura coincidência ou iluminação. Combinei ali, com todos, que teríamos que ser muito fortes, que venceríamos juntos as empreitadas que surgissem e lembrei, que a maturidade da equipe era suficiente para enfrentar os avanços planejados pela nossa escola para o ano de 2020. A minha sensação era de dever cumprido e de alegria por dar início aos trabalhos que haviam sido planejados para aquele ano. Até que nos deparamos com um grande desafio.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde, declarou a pandemia da Covid-19. No dia 13 de março, reuni a minha família, disse acreditar que estaríamos vivendo uma guerra biológica sem precedentes, apresentei alguns caminhos que imaginava podermos seguir e fizemos um pacto para as nossas vidas pessoais e profissionais. Assustaram-se um pouco e até acharam que eu cometia um certo exagero, mas eu sentia a ameaça e a necessidade de ser forte.

Não havia, até aquele momento, diretrizes oficiais para a nossa cidade, mas eu precisava me posicionar na escola. A nossa comunidade já se encontrava extremamente insegura. Decidi pela suspensão das aulas presenciais, a partir do dia 17, por tempo indeterminado. Logo em seguida, no dia 18, a prefeitura de Salvador decretou emergência no município. As ruas ficaram vazias, tristes e o meu coração apertado, angustiado com tamanha responsabilidade profissional e familiar, eventualmente acalentado pelo som de um saxofone do vizinho que, gentilmente doava a sua música, a sua arte para quem conseguisse apreciá-la.

A pandemia da Covid-19 configurou-se como uma situação disruptiva, com novos desafios, exigindo a criação de soluções que garantissem a continuidade da vida escolar dos alunos. Reorganizei as equipes de trabalho e, uma semana depois do fechamento da escola, implantamos o Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem, o *Teams* da *Microsoft*, e anunciei o início de um trabalho que seria contínuo, de orientação a toda comunidade, com o objetivo de dar segurança e acalmá-los, dado o momento de tantas incertezas. Através do *Teams* as Aulas Remotas foram ministradas, assim como todas as Reuniões de Trabalho – administrativas e pedagógicas realizadas.

A passagem do ensino presencial para aulas remotas foi uma travessia difícil, apesar da minha familiaridade e do relativo preparo da escola para o uso de tecnologias digitais. O Planejamento Pedagógico da escola já era digital, os professores já usavam a Plataforma *Web Educator*. Isso facilitou muito o acesso aos planejamentos, que foram desenvolvidos para o ensino presencial e os refinamentos necessários para o ensino remoto. No entanto, era preciso lidar com aspectos didáticos, com o estranhamento dos alunos e, sobretudo, com a dificuldade dos pais no acompanhamento dos filhos, em especial os da educação infantil. Preocupada, solicitei a criação de alguns instrumentos para facilitar a organização da família tais como Roteiro Semanal de Atividades Escolares, com visão panorâmica da semana, auxiliando a equacionar a rotina familiar; Roteiro Diário, com sugestão de atividades que se iniciavam quando a criança ou adolescente acordava até a hora de dormir, indicando também as aulas síncronas e assíncronas; Dicas de Final de Semana, proporcionando opções de atividades como brincadeiras, títulos de livros, filmes dentre outros; Plantões Pedagógicos para os Estudantes e Plantões Pedagógicos para as Famílias, estes últimos com o objetivo de realizar atendimentos semanais, individuais, para não acumular problemas ou ampliar lacunas no aprendizado dos alunos. Era preciso colaborar com as famílias que precisavam somar esforços junto aos professores e, também, apoiar os estudantes que sofriam com o isolamento social e naturais dificuldades de adaptação a um novo modelo de ensino.

Naquele momento, minha segurança foi posta à prova. Eu precisava transmitir tranquilidade às famílias, garantir a eficácia das aulas, naturalmente com a colaboração da equipe técnica e incentivar um processo contínuo de inovações pedagógicas. Compreendi, de maneira impactante, o que sempre ouvi de gestores experientes: a direção, muitas vezes é uma posição solitária, um verdadeiro deserto!

Com esforço, consegui manter comunicação contínua com os pais, alunos e colaboradores que, gradativamente, foram elevando o grau de confiança nos novos processos e estabelecendo uma interlocução sadia com a escola. Essa comunicação foi realizada de diversas formas, cada uma com seus propósitos específicos: circulares, redes sociais, site, aplicativos, plataforma *Teams* e encontros presenciais que nos possibilitaram matar as saudades, com toda segurança exigida. A nossa comunicação, foi realizada, também, através dos Eventos, realizados on-line e reinventados para assegurarem os objetivos culturais e fortalecerem os laços afetivos e de pertencimento entre os membros da comunidade escolar.

Trabalhei e aprendi bastante, sempre ao lado da equipe da escola e de outros profissionais, Brasil afora, com os quais compartilhei muito conhecimento. Precisei desviar o caminho das minhas pesquisas, dos meus estudos e reorientar as lideranças. Entendi que era necessário reescrever e intensificar a Formação Continuada dos Professores, levando discussões que os apoiassem nessa nova trajetória. Apesar de todo o esforço, o ensino remoto foi um desafio profissional enorme para os professores, ampliado por aqueles gerados pelas inseguranças do período pandêmico.

Sempre estive atenta ao bem-estar dos nossos colaboradores. Não podia senti-los de perto, para dar aquele conhecido abraço, conversar um pouco para passar boas energias e melhorar os nossos dias. Portanto, orientei a criação de Programas Virtuais para Apoio Emocional e Fortalecimento dos Vínculos Afetivos com a Escola, mas quando sabia que alguém estava em dificuldades, ligava e me colocava para ouvir e contribuir com a tranquilidade do profissional. Foram trocas incríveis. Conheci de perto, apesar de ter sido de “longe”, realidades muito diferentes, fragilidades de pessoas muito fortes. Momentos difíceis, mas muito importantes para o meu desenvolvimento pessoal e espiritual.

Os desafios do dia a dia da escola eram diversos, complexos e, na sua grande maioria, tratados, sob a minha orientação, de forma estratégica, nas reuniões semanais com o conselho diretor do Villa.

Percebi que a minha tranquilidade, capacidade de antecipar os problemas, coragem, respeito às pessoas e ao novo, exigência pela excelência na entrega e na experiência dos serviços prestados pela escola e a velocidade na tomada de decisões, foram características decisivas para o sucesso em muitas das batalhas que enfrentamos.

Essas providências provocaram um elevado grau de confiança no Villa, diminuindo consideravelmente a quantidade de atendimentos às famílias e permitindo o planejamento do futuro da escola. Pesquisei as transformações, nacionais e internacionais na área educacional, estudei o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em educação e reorganizei a escrita e reescrita de documentos de referência para o trabalho da escola, buscando ferramentas que permitissem a Gestão do Currículo de forma mais refinada. Respaldei-me na literatura da área, visitando autores como Bellone, Kenski, Papert, Rojo, Valente e cotejando, especialmente, as publicações de minha orientadora, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, cujo aporte teórico e experiência permitiram-me avançar na construção de uma rede integrada de ferramentas a serviço da gestão do currículo.

Na decisão firme de consolidar os processos da escola, agora fortemente apoiados em tecnologias, com mais segurança, orientei a construção de uma nova Plataforma de Gestão do Currículo, a Plataforma Iluminar, concebida e implementada pelo Villa e para o Villa, em substituição a Plataforma *Web Educator*, implantada em 2015, com diretrizes claras para uma interface de excelência com o usuário, privilegiando a interação entre pessoas, de contexto e de conteúdo. Para oferecer informações inteligentes para uma gestão qualificada do currículo, estabeleci as diretrizes para a escrita de um Plano de Tecnologia Educacional, discuti com o conselho diretor da escola a estrutura física das unidades para atender às novas exigências sanitárias e solicitei a criação de um site exclusivo com orientações sobre o “Novo Normal”, concentrando informações importantes para a formação de toda a comunidade escolar e consequente convivência presencial na escola, com processos e protocolos diferentes, ajustados de acordo com as exigências do momento pandêmico que vivíamos.

Havia uma nova contingência a ser dominada, o processo híbrido. Iniciei o trabalho para atender a essa nova exigência, em agosto de 2020, quando escrevi as diretrizes pedagógicas, administrativas e de tecnologia, ao lado dos respectivos líderes dessas áreas no Villa. Entendia que podia vencê-la com segurança. Sentia-me mais segura para dirigir essa nova escola que precisava ser, mais uma vez, planejada.

Dei-me conta que os investimentos em tecnologia, ao longo dos anos, a preocupação em formar professores no uso das tecnologias e a convicção de que ferramentas digitais eram facilitadoras da gestão do currículo tinham, finalmente, favorecido a nossa escola. Foi uma dura travessia!

Valeu a pena todo o meu esforço, não só para consolidar definições estratégicas importantes, mas também para consolidar a equipe de trabalho, como um grupo forte, preparado e dedicado. O Villa foi reconhecido pelas famílias, colaboradores, sobressaiu-se na sociedade baiana como uma escola de referência, que, corajosamente, promoveu mudanças no seu Programa de Educação, no seu Planejamento Pedagógico e assegurou a qualidade de ensino, realizado neste ano em meio remoto, ao lado de um profundo respeito à sua comunidade educativa.

Esse processo gerou, para mim, convites de grupos colaborativos de escolas particulares para análise da conjuntura no município e, como decorrência, apoiei algumas decisões da Secretaria Municipal de Educação, na comissão instituída para esse fim, em colaboração com o secretário em exercício.

Sou uma educadora preocupada com a educação no meu país, questionadora, inquieta e comprometida com um projeto de educação para a cidadania, que faça diferença na minha cidade e no meu estado. Assumi parcerias com a escola pública porque acredito na sinergia que nasce dessa aproximação e nas possibilidades de trabalhos colaborativos com aprendizagens e crescimento mútuos.

Neste mesmo ano de 2020, iniciei a preparação do Villa para o momento pós-pandemia. Mais uma escola reescrita. Uma nova escola para os novos tempos. Foi necessário reforçar os investimentos em tecnologia para a preparação das salas de aula, que precisavam transmitir as aulas de forma on-line, para o aumento de alcance e potência da rede de *wi-fi*, para realizar *up grade* em equipamentos ultrapassados para aquela nova realidade, reestruturar as instalações físicas da escola para atender à nova realidade, preparar a comunidade para o retorno presencial, elaborar avaliações diagnósticas, dentre outras providências importantes para essa nova escola.

Os desafios foram significativos e aprendi muito, pois tinha que superá-los. Havia uma comunidade de tamanho expressivo sob a minha responsabilidade e, hoje, sinto-me educadora de ofício, aprendente, perseverante, junto aos professores e equipe técnica da escola, colocando minhas competências de gestora e familiaridade com recursos da tecnologia a serviço de uma educação ética e contemporânea.

O desejo e a necessidade de fazer o mestrado em educação foi ficando cada vez mais forte, no intuito de validar a minha prática, apropriar-me de novos conhecimentos de forma organizada e teoricamente fundamentada, de refletir sobre o

que aprendi, estabelecendo relações com os projetos do colégio e compartilhando os meus conhecimentos com outras escolas e educadores.

Matriculei-me, no 2º semestre do ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, escolhido porque reconheço a trajetória competente e inovadora de seu percurso e as bases filosóficas que sustentam seus princípios.

No ano de **2021**, a Plataforma Iluminar foi implantada, agregando as condições e recursos adequados às aulas presenciais, remotas e/ou híbridas. Essa inovação suscitou uma versão mais elaborada do Planejamento Pedagógico, que considerou, ainda, substanciais transformações no cenário do ensino e da aprendizagem, exigindo, portanto, um novo Guia de Planejamento Pedagógico que foi publicado, orientando o planejamento na sua nova versão e os requisitos da referida plataforma. É importante salientar que, também neste ano, foi necessário considerar as exigências publicadas oficialmente para o Novo Ensino Médio e realizar uma reorganização curricular na escola.

Em abril de 2021, as escolas de Salvador foram autorizadas a retomarem as aulas presenciais. Nesse cenário, todos os profissionais da escola, cada um com a sua função, estiveram fortemente envolvidos em assegurar o cumprimento dos Protocolos Sanitários, das Novas Rotinas e, em especial, focados em acolher os estudantes que chegavam de um isolamento social, alguns com questões pedagógicas importantes a serem cuidadas, outros com questões emocionais também relevantes, outros com acúmulo das duas situações, que demandavam um tempo significativo de todos, especialmente das equipes pedagógicas, voltadas para a orientação desses estudantes e suas famílias. O tempo dedicado à gestão do currículo em ação, ficou comprometido. Solicitei a aplicação de uma Avaliação Diagnóstica para identificar as lacunas pedagógicas deixadas pelo período de aulas remotas. Como consequência, o Planejamento Pedagógico foi revisitado para atender às necessidades dos estudantes, identificadas na referida avaliação, mas também para atender às Aulas Híbridas e o Plano de Formação Continuada dos Professores que enfrentaram diversas dificuldades do ponto de vista didático e de manejo de aulas presenciais e remotas simultâneas. Tinha clareza de que os desafios enfrentados pelos professores repercutiam no desenvolvimento do currículo e era necessário que intervenções oportunas trouxessem soluções ou amenizassem as impropriedades no transcorrer das aulas. Busquei nas leituras e na troca de experiências com outros educadores encaminhamentos que fortalecessem o ânimo desses profissionais e

aumentassem meu repertório de recursos para a gestão do desenvolvimento curricular, gestão de pessoas e de recursos digitais na educação.

Em **2022**, a trajetória de implantação do *Web Currículo* no Villa, apesar de desafiadora tem sido significativa para mim e para os educadores da escola. Percorremos um caminho importante que vem evoluindo desde 2015. Aprendemos muito e, neste ano de 2022, além dos ajustes necessários na Matriz de Referência Curricular da escola, em meio digital, para reposicionar o currículo em relação às perdas decorrentes da pandemia, impulsionei o grupo de trabalho que desenvolve a Plataforma Iluminar, com o objetivo de refinar as funcionalidades de Planejamento Pedagógico, Caderneta Eletrônica, Avaliação da Aprendizagem e *Dashboards*⁴. O objetivo é disponibilizar para toda comunidade, equipe técnico pedagógica, professores, alunos e famílias, informações organizadas, claras, precisas, em tempo real, de acordo com a necessidade de cada público, gerando a possibilidade de uma atuação coordenada em prol do ensino e da aprendizagem. O Planejamento está em execução na versão mais refinada da Plataforma, sob a orientação da equipe técnico-pedagógica e suporte do Guia de Planejamento Pedagógico, que foi publicado com ajustes para atender às novas demandas do planejamento, haja vista os ajustes realizados na Matriz de Referência Curricular, conforme sinalizado acima e à nova versão da plataforma.

Esses descritores básicos demonstram o percurso da gestão, rumo ao currículo digital, num cenário disruptivo e pouco amigável em que a escola acionou os mais variados recursos para atender adequadamente seus alunos e famílias. Os descritores revelam, também, a intencionalidade da gestão, aqui entendida como observância das Dimensões Curriculares da escola, em relação ao currículo e ao uso das tecnologias, a partir de um Plano de Trabalho para o Ensino Remoto, com objetivos claros. São as práticas gestoras desse período que coloquei como objeto de estudo na minha pesquisa de mestrado.

Os desafios da gestão em 2022 foram acrescidos das situações inerentes aos comportamentos disruptivos dos alunos não só em termos de sociabilidade, mas de conflitos de interesses do grupo, uso de cigarro eletrônico, processos depressivos,

⁴ “Os *dashboards* são recursos destinados a apresentar a informação através da visualização, isto é, o uso interativo de representações visuais de dados para ampliar a cognição do utilizador. Este processo é facilitado pela aplicação de atributos visuais como a forma, posição, cor e atributos textuais como texto e símbolos” (SILVA, 2021, p. 15). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134953/2/484403.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

exigindo atenção da gestora nos encaminhamentos de orientação educacional e de atendimento às famílias. Ressalte-se que a gestão do tempo se tornou imperativa e, desse modo, convivi com uma preocupação onipresente para que a dedicação às questões de ordem socioemocional não impactasse o tempo necessário à gestão das questões relacionadas às demais dimensões curriculares.

Foram anos de investimento financeiro e, sobretudo, de estudo e dedicação para alcançar um patamar de trabalho coerente, desafiado o tempo todo pelas intercorrências locais, pelas mudanças na legislação, pelos interesses das famílias do público-alvo e pelo constante cuidado na manutenção da senioridade das equipes técnica e docente.

4 AS REVELAÇÕES DO CAMPO SOBRE AS PRÁTICAS DE GESTÃO

Como anunciado na introdução deste trabalho, concentrei meu foco de análise nos depoimentos da equipe de liderança do currículo, no depoimento dos pais e na fala dos professores, não só por terem sido afetados nos seus respectivos espaços pelas ações gestoras implementadas com a minha liderança, mas pelo meu interesse em ouvi-los como participantes do processo em que o web currículo se materializou. O movimento nem sempre dialógico entre conservação e transformação na educação, passou por embates inesperados com a suspensão das aulas presenciais e o advento de aulas e atividades remotas. Um estranhamento generalizado entre todos os atores, impactados pela transformação brusca de rotinas, modos de viver e fazer gerou, como consequência, diferentes percepções sobre as demandas emergentes, entre elas, as novas funções dos sujeitos. Analisar essas visões foi importante para a compreensão da gestão num cenário inédito.

4.1 O discurso da equipe de liderança do currículo

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas (2) diretoras de unidade Apêndices 19 e 20, uma (1) orientadora educacional, Apêndice 21, uma coordenadora pedagógica, Apêndice 22, e duas (2) supervisoras educacionais, Apêndice 23. Todas as participantes possuíam ensino superior com licenciatura em pedagogia e mais de dez anos de experiência na área educacional. Na ocasião da pesquisa, as profissionais já estavam na instituição há mais de três anos, anteriores à suspensão das aulas presenciais, integrando a equipe de liderança pedagógica. Os sujeitos foram nomeados por letras, acompanhadas da identificação da respectiva função.

Para clareza do texto, as profissionais entrevistadas serão denominadas doravante de participantes de pesquisa, membros da equipe de liderança pedagógica, ou simplesmente participantes, embora tenham função de gestão nos respectivos espaços de governança, optei por atribuir a denominação de gestora somente para a diretora geral da instituição, minha função na estrutura da organização escolar, sob cuja responsabilidade desenvolveu-se a macrogestão pedagógica da escola no período pandêmico e cujas práticas são objeto desta dissertação. Os tópicos das

entrevistas foram os mesmos para todas as entrevistadas e a realização ocorreu on-line por meio do Teams.

A síntese dos depoimentos foi construída com os dados mais diretamente ligados aos objetivos da pesquisa, ou seja, identificação de desafios e as respectivas práticas exitosas de gestão, organizados em categorias de análise, não vinculadas à ordem do roteiro das entrevistas, mas construídas pela sequência mais apropriada à interpretação dos dados colhidos no estudo de campo.

Entre as inúmeras possibilidades para essa construção, selecionei as mais significativas e aderentes aos principais desafios decorrentes das aulas remotas, e identificados pelas entrevistadas. Seguem as sete categorias acompanhadas da explicitação dos elementos/expressões-chave identificados como relevantes para o contexto e diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Preservação do Projeto Político Pedagógico

Manutenção da identidade da escola em meio digital, preservando valores, concepção de aprendizagem, currículo e a cultura da escola, segundo a Supervisora Pedagógica.

[...] qual seria a melhor forma de levar a nossa escola, para essas famílias, em casa? Então, desde o olhar para o planejamento, a adaptação da linguagem, que fosse de forma acessível, as orientações que atendessem às necessidades das famílias, as necessidades do momento que se colocou, com o que se apresentou, a adaptação de materiais[...]então, nós conseguimos, com louvor, mediante a todas as dificuldades, foi difícil sim para todas as pessoas, mas com muita satisfação, nós conseguimos entregar o nosso Villa na casa das nossas famílias [...] (FN, Orientadora Educacional, Unidade Paralela).

As ações gestoras tomadas no período pandêmico foram norteadas pelo Projeto Político Pedagógico que embasa o Programa de Educação do Villa, preservando a coerência da intencionalidade educativa, materializada em mídia digital. Todos os documentos institucionais estavam e permanecem acessíveis em meio digital. Os professores receberam assistência na sala de aula virtual tanto para as questões metodológicas e didáticas quanto para o uso dos recursos digitais. Simultaneamente, a instituição garantiu acesso a equipamentos, na medida necessária, a todos os profissionais para o pleno desenvolvimento das atividades docentes. O esforço para manutenção da coerência teve, também, como objetivo a manutenção do sentido de pertencimento de alunos, famílias e profissionais, para que

continuassem a se reconhecer como comunidade, apesar de se expressarem num diferente código e no extramuros da escola.

Construção de Currículo por Competências, alinhado ao Projeto Político Pedagógico e ao Programa de Educação da escola

Respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos de cada faixa etária, especialmente os da Educação Infantil, o planejamento das aulas e a construção das atividades on-line, teve por referência a BNCC, o Programa de Educação da instituição e as novas demandas da realidade disruptiva no período pandêmico, do ponto de vista de conteúdo, linguagem e de práticas pedagógicas. Manutenção de planejamento on-line liderado por coordenação pedagógica, com o objetivo de promover ajustes necessários à aprendizagem dos alunos e à respectiva avaliação. Desenvolvimento de competências digitais dos alunos, por meio de atividades dirigidas, com foco na apropriação de recursos e respectiva aplicabilidade nas tarefas escolares de rotina e pesquisa. Para atingir esse objetivo a escola buscou o desenvolvimento das competências digitais do professor:

E com isso, nós fomos gerando diagnóstico, através de questionários de observação de aula, e nós fomos percebendo que foi necessário gerar um programa de desenvolvimento dos professores. Como eu falei anteriormente, a gente criou um cardápio para cada professor com tutoriais, com o Villa Safe, reuniões para dar insumos para esse professor e foi uma coisa muito prazerosa (BB, Diretora da Unidade Litoral Norte).

Investimento no esclarecimento das famílias acerca dos objetivos educativos, das expectativas de aprendizagem e dos processos avaliativos em nova configuração temporal e espacial, salientando a concepção do currículo por competências.

Apoio à Dimensão Socioemocional da Aprendizagem

Foram adotadas soluções com diferentes estratégias para as posturas resistentes dos adolescentes que se negavam a participar ou se esquivavam do processo. As estratégias envolveram as práticas de metodologias ativas, trabalhos em grupo, além de envolvimento das famílias seja pela interlocução em reuniões coletivas por série/ano, seja pelo atendimento individual de pais/responsáveis nos casos mais resistentes pela Orientação Educacional. Alunos com maiores dificuldades foram atendidos individualmente em sessões de Orientação Educacional. Cotejamento de literatura da área por parte da gestora e das lideranças pedagógicas com o objetivo

de contribuir para o aconselhamento das famílias (muitas assinalando perdas e processos de luto), para o fortalecimento das estratégias de ensino dos professores, bem como para a interlocução cotidiana com os alunos.

[...] o que eu vou fazer para aproximar esse colaborador do nosso espírito, da nossa alma? Vou criar um happy hour, vou criar uma parceria com atendimento psicológico, eu vou ter uma escuta? Então, eles recebiam todos os colaboradores, recebiam ligações. Nós tínhamos uma agenda para ligar, às vezes, o colaborador estava com a voz mais triste, às vezes, nós nas observações de aulas, nós percebíamos alguma coisa, então a gente teve um cuidado impecável nas providências da gestão, como um todo [...] além desse olhar para o professor, enquanto pessoa, enquanto indivíduo, a gente também olhou para aluno, família e professor, que é esse tripé da gestão da sala de aula (BB, Diretora da Unidade Litoral Norte).

E, ainda, sobre o tema socioemocional que sempre destaquei no desenvolvimento da gestão, sob inspiração de Lück (2000) Lück et al. (2005), de Sinek (2012), a diretora pronunciou-se:

A gente não faz nada sem escutar o outro, sem sentir o outro. E nesse momento de pandemia, a gente não podia fazer nada, somente em um grupo, a gente precisava dar escuta para os nossos docentes, para os nossos pais, para os nossos colaboradores. E sim, a escola fez muita coisa. Como eu falei no início, nós olhamos para os colaboradores, olhamos para os professores, então, a gente se dividiu nessa equipe (BB, Diretora da Unidade Litoral Norte).

Colaboradores emocionalmente abalados foram atendidos pela gestora e liderança imediata e, também, por assistência psicológica gratuita, oferecida pela escola, quando necessário.

Arranjos Didáticos e Mediação da Aprendizagem

Adotou-se a construção de intervenção no processo pedagógico de alunos sem supervisão presencial de um adulto da família. Realização de sessões de estudo e reforço pedagógico diante da tela do computador com professor(a)/coordenadora pedagógica on-line, enquanto os pais/responsáveis permaneciam fora de casa, no trabalho. Fornecimento aos pais/responsáveis de agendas semanais, diárias e para os finais de semana, das atividades pedagógicas propostas (*Planner*) para ciência e acompanhamento dos (as) filhos (as) em processo assíncrono.

[...] a estruturação das aulas, a redução da carga horária, isso, também, foi muito importante, entendendo que os meninos não poderiam ficar tanto tempo na interação com a imagem, [...] logo reduzimos carga horária, ajustamos a experiência diária dos meninos, para que eles tivessem experiência com a tela, mas também, experiências com atividades, e por isso que o planner deu conta disso, porque quando eles estavam fora da tela e

sem a mediação da professora, era fácil para qualquer adulto fazer essa mediação, pois também orientamos eles (SM, Diretora da Unidade Paralela).

E, ainda,

Então, os nossos professores se reuniram em estudo profundo, em novas práticas pedagógicas e aí, entram as metodologias ativas no contexto, e foi aí, que nós nos aprofundamos em metodologias ativas, e de como apresentar ao aluno, através de uma tela, remotamente, conteúdos, objeto de conhecimento importante para aquisição da aprendizagem. Então, foram várias formas de atividades, de incentivo à pesquisa (AC, Coordenadora Unidade Paralela).

A avaliação contínua e sistemática das aulas trouxe subsídios para a implementação de diferentes técnicas de ensino, passando pelas mais tradicionais, como breves aulas expositivas, integração de jogos e campeonatos, pesquisas individuais e coletivas, além de produção textual, vídeos, pintura, performances, entre outros. Para além do uso de técnicas de ensino diversificadas os arranjos didáticos levaram em consideração questões estruturantes como o tempo e ritmo de aprendizagem, fluxo pedagógico, maior ou menor destreza no uso de recursos digitais. Parceria com as famílias na orientação das atividades escolares, em atendimentos individuais e semanais, principalmente com pais de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais em que os alunos demonstravam mais dificuldades.

Assistência no uso de Tecnologias Digitais e respectivos Recursos

Houve a superação de problemas referentes à tecnologia no âmbito dos alunos como internet intermitente, insuficiência de recursos de tecnologia nas residências (um só computador para uso familiar, por exemplo) e alunos com horário restrito para uso dos equipamentos, entre outros fatores agregados, contaram com a colaboração permanente da equipe de Tecnologia da Informação (TI) da escola. A escola proporcionou atividades pedagógicas assíncronas como forma de minimizar dificuldades de acesso à internet nas residências em determinados horários, bem como para a solução de problemas ligados ao compartilhamento de equipamentos. O uso de agenda detalhada (Planner) e processo de comunicação diário com as famílias minimizaram problemas nessa área. A escola esteve aberta a consultas dos pais a respeito dos recursos digitais em uso para facilitar as contribuições parenterais no acompanhamento dos alunos.

Abrimos uma possibilidade com os plantões, os plantões também deram conta disso, então, as famílias tinham plantões semanais com as professoras, para tirar as dúvidas deles como mediadores, não só como pais e para dizer sobre a dificuldade dos filhos, mas a dificuldade para mediar uma atividade como essa, e o professor estava ali para responder, assim como os professores tinham plantões com os meninos. Então, [...] vimos todos os pontos que poderiam ser dificultadores, nós tivemos esse avanço de decisão de como seria isso (SM, Diretora da Unidade Paralela).

Os professores foram orientados sistematicamente e assistidos por *help desk* durante o transcorrer das atividades, diante de eventuais intercorrências. A lista com todos os recursos e soluções disponíveis na escola esteve acessível aos professores e o setor de Tecnologia Educacional (TE) a postos para contribuir com encaminhamentos e/ou treinamento necessários.

Desenvolvimento de competências digitais dos docentes

Observa-se nos dados os esforços realizados para a superação dos problemas de tecnologia no âmbito dos professores: internet intermitente, insuficiência de recursos de tecnologia na residência; equipamentos desatualizados, entre outros fatores agregados.

Segundo as entrevistadas, a rápida superação desses desafios, organizados sob a chave das seis (6) categorias foi alcançada por meio de algumas condições prévias e objetivas, ou seja, frutos da ação gestora ao longo do tempo e que foram otimizadas com ações de reforço, adotadas no período pandêmico.

Antes da pandemia, nossa instituição já se debruçava para estudar Cultura Digital e usávamos na gestão a Plataforma Teams. Esse acesso e uso contínuo que antecedeu a pandemia, nos aproximou dessa plataforma (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

A primeira condição prévia foi a prática anterior existente na escola com trabalho cooperativo, o que possibilitou rápidas providências na transição das aulas presenciais para as remotas. A divisão clara de tarefas e de responsabilidades sempre fez parte do cotidiano da instituição como fator de eficácia, defendido pela gestora. Assim, o objetivo de redirecionar cooperativamente o trabalho para as condições remotas foi rapidamente alcançado. Enquanto uma equipe pensava na plataforma, outra cuidava do atendimento aos professores; enquanto uma equipe cuidava da comunicação, outra pesquisava práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento dos professores; enquanto uma equipe desenvolvia planos de estudo, outra pesquisava o melhor caminho para levar os alunos ao manejo eficiente das ferramentas digitais, assim sucessivamente.

Então, a primeira coisa que fizemos foi constituir um Comitê de Crise com uma equipe multidisciplinar. Uma equipe foi pensar na plataforma, outra equipe foi cuidar da gestão da sala de aula/ professores, outra equipe foi desenvolver protocolos de saúde, outra equipe na comunicação às famílias – Villa Safe. [...] Uma equipe foi preparar a plataforma para o Villa em casa e a outra equipe foi realizar a formação de professores sobre o ensino híbrido (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

Esse mosaico de ações interdependentes foi organizado pela gestora com base num plano de ação emergencial, cujo monitoramento foi delegado a um grupo de apoio e suporte. Ou seja, a gestão não se consumou pela ação de um único sujeito, mas pela capacidade de um ator em mobilizar e articular recursos e pessoas em torno de um objetivo comum, garantindo agilidade.

A segunda condição, além da prática do trabalho cooperativo, foi a utilização de plataformas e recursos digitais na área pedagógica, prática já desenvolvida anteriormente à pandemia, desde 2015. A leitura de cenários futuros levou a escola à construção de um Plano de Tecnologia Educacional no ano de 2020, antecipando-se de forma planejada para o uso das TICs. Simultaneamente, houve estabelecimento de um programa de formação de professores que, embora limitado, ofereceu subsídios para a adesão às aulas remotas com rapidez.

A formação continuada de professores foi fundamental para que a gente deixasse a equipe segura no uso das TICs. Realizamos formações práticas com oficinas on-line. Além disso, realizamos na equipe de professores na plataforma, um espaço para compartilhamento de ideias. Um espaço para o professor dar apoio ao professor (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

Essas condições prévias foram determinantes, segundo as entrevistadas, para a construção imediata de um Plano de Trabalho com várias frentes, Apêndice 37, abrangendo situações inéditas, estabelecendo rotinas para a equipe da escola, para alunos e suas famílias (incluindo núcleo estendido de funcionários domésticos, avós, agregados participantes dos encontros on-line diários).

Eu costumo dizer que a nossa escola é uma escola que pensa antes, e a gente tem uma premissa “a gente não dorme com problema”. E pôr a gente, não dormir com problema, a gente acaba antecipando. É uma escola que tem um espírito colaborativo, o olhar para os colaboradores de uma forma ampla (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

Encabeçando o rol de intervenções necessárias, destacou-se a responsabilidade por construir, disseminar e aplicar o Protocolo Sanitário Apêndice 28, com todas as providências decorrentes, previstas pela legislação exarada. Com a mesma importância e precedência foram adotadas as medidas extraordinárias

exigidas pelos órgãos educacionais para adequação de calendários excepcionais e carga horária diferenciada.

Oferecemos um site informativo, que foi o Villa Safe, com o objetivo de garantir as principais informações sobre as tratativas sanitárias da nossa escola relacionada à pandemia (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

Segundo as entrevistadas, todos os documentos gerenciais da escola foram compartilhados na plataforma⁵ com os filtros necessários, de modo que os educadores e colaboradores tiveram acesso facilitado ao material necessário para a consecução do respectivo trabalho.

4.2 Práticas de gestão vigentes no período pandêmico e identificadas pelas entrevistadas

A introdução de ações estratégicas descritas e organizadas no Plano de Trabalho para o Ensino Remoto, Apêndice 37, construído com a colaboração da equipe técnica, ensejou um alinhamento articulado dos vários setores da escola para reorganização do currículo a ser desenvolvido em aulas remotas. Essa articulação e correspondentes registros digitais do processo permitiram a supervisão, monitoramento e avaliação do trabalho diário, bem como a alteração do fluxo das atividades para os alunos e /ou do planejamento, quando os dados demonstraram tais necessidades.

Tendo esse Plano de Trabalho em tela é que as entrevistadas identificaram ações gestoras consideradas como exitosas (detalhamento no Apêndice 37) e as localizaram no âmbito da:

➤ Otimização do uso de tecnologias, pela introdução de aulas práticas, oficinas *on line*, apoio técnico na vigência das aulas práticas, apoio sistemático da orientação educacional aos alunos e famílias, investimentos em recursos tecnológicos.

Realizamos várias outras providências, além desse olhar para o professor/colaborador - levar o computador na casa dos professores e/ou colaboradores. Em algumas vezes, tivemos que custear o acesso à internet, porque a internet do condomínio que ele pagava era ruim [...] a gente precisou, em algumas vezes trazer esse professor para dentro da escola. Dar

⁵ Os documentos encontram-se em: Apêndice 29 - Recursos Tecnológicos disponibilizados pelo Villa no período pandêmico; Apêndice 30 -Tecnologias de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem; Apêndice 31 - Canais de Comunicação; Apêndice 32 - Documentos de Apoio Pedagógico; Apêndice 33 - Tutoriais; Apêndice 34 - Plantões Pedagógicos.

a ele uma sala bolha para ele trabalhar com o seu grupo (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

Ainda, no foco do uso da tecnologia:

De desenvolvimento, de cultura digital da época fez muitas formações com os professores. Fizemos, por exemplo, informes, na época é para colocar para que eles pudessem. É, colocar dúvidas, né? Como funciona isso, como funciona aquilo e, mais do que automaticamente eles respondiam porque vamos lá, a gente tinha que implantar toda essa concepção digital. Salas on-line em menos de cinco dias e isso foi feito (DN, Coordenadora Pedagógica).

Em relação ao apoio ao professor, a diretora enfatizou a preocupação da escola em apoiar o professor nas suas dificuldades, a partir de um trabalho participativo da coordenação.

Todo coordenador precisava acompanhar as aulas dos seus professores, entrar nas salas. Isso foi garantido por um passe livre que eles tinham para entrar quando ele entendesse que seria interessante e assistisse às aulas, fizessem suas intervenções depois, com os professores para ir ajustando o modelo. Essa foi uma decisão muito importante. A segunda decisão foi o apoio emocional para os professores. Nós tivemos professores que tiveram dificuldades iniciais, não sustentaram emocionalmente o lidar com a sala de aula tão ampliada (SM, Diretora Unidade Paralela).

Ainda em relação ao apoio ao professor, a gestão esteve atenta às dificuldades operacionais, de modo que as intercorrências não afetassem o aproveitamento do aluno. Isso foi garantido pelo monitoramento das aulas em tempo real.

Então, nós, da equipe de gestão, passávamos pelas salas, né, enquanto o professor estava dando aula com o aluno para que a gente pudesse ali rapidamente já resolver o problema, ver que o professor estava com problema no áudio, na câmera, acionar a tecnologia ou a gente mesmo fazer o compartilhamento de um arquivo. Então foram algumas estratégias que nós usamos para tentar solucionar o mais rapidamente possível, né? (AD, Orientadora Educacional).

➤ Ações específicas para reorganização curricular por segmento, sinalizadas no Plano de Trabalho, cujos registros permitiram a supervisão, monitoramento e avaliação bem como a alteração do fluxo das atividades para os alunos e /ou do planejamento, quando os dados demonstraram tais necessidades.

Construímos uma governança digital se eu posso chamar assim, todos os arquivos organizados pela liderança, porque nós precisamos apoiar esse professor. Não dava para a gente deixar os professores organizando esse espaço virtual, pois eles precisavam pensar e dedicar o tempo deles para estar na sala. Então a liderança também precisou agir (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

➤ Ações para o desenvolvimento curricular englobando adequação de linguagem, conteúdos, materiais, recursos didáticos, organização de rotinas, tutoriais, atendimentos individuais e coletivos.

Então nós investimos fortemente em formação de professores ou informação, então, para os professores, por exemplo, nós fizemos, é, uma rede de apoio, né? É, fizemos, inclusive, as metodologias ativas com eles. Então fizemos, por exemplo, sala de aula invertida, munimos eles, muito de informação mesmo. Então mandamos vídeos, mandamos é, leituras, mandamos artigos munimos eles de várias leituras (DN, Coordenadora Pedagógica).

➤ Ações voltadas ao apoio ao aluno e à família com a criação de plantões pedagógicos, produção de roteiros de estudo visando à autonomia, roteiros culturais, orientação de trabalho e congraçamento. Foram esforços conjugados para manter a relação de pertencimento e solidariedade entre os membros da comunidade educativa.

Então, no momento que definimos um recurso orientador para as famílias também e uma outra decisão de gestão muito importante, que foi bastante assertiva, foram os planners. Até hoje escutamos o retorno das famílias na avaliação, que eles sabiam exatamente o que iria acontecer ao longo da semana com os filhos. Sabiam as atividades que teriam e como orientar melhor eles na execução das atividades. Essa decisão sobre orientar os pais e garantir essa comunicação fluida com eles, mesmo que distantes. Nós nos aproximamos através dos espaços digitais também (SM, Diretora Unidade Paralela).

Houve preocupação em fornecer mais apoio à família, aos pais que não possuíam habilidades digitais, pois a mediação da aprendizagem dependia, também da atuação dos familiares.

Além disso, também fizemos a formação deles nas plataformas. [...] De que maneira aconteceu? Criamos login para todos os pais e fizemos para os alunos também, porque os alunos também tinham que ter recursos e habilidades para poder mexer nessas ferramentas (DN, Coordenadora Pedagógica).

➤ Implementação de procedimentos com uso de tecnologias digitais para garantir processo de avaliação dos alunos, escuta das famílias e discentes, plantões pedagógicos. Certamente, a avaliação é sempre um processo desafiador e, realizada em situações excepcionais, trouxe, como esperado, um conjunto de intervenientes na sua execução. A preocupação com a nota acabou relativizada entre alguns pais, que compreenderam a importância de considerar a avaliação como parte do processo de estudo. Entretanto, para muitos, houve um descrédito acerca da eficiência do processo avaliativo em termos de aferição da aprendizagem, já que podiam ser realizadas com consulta, em grupos e/ou a partir de roteiros previamente fornecidos.

Constatou-se que, na maioria, as famílias conservam a visão reguladora e classificatória da avaliação e não se apropriaram da concepção formativa do processo.

A única coisa que eu acho um ponto que não foi bem-sucedido e que a gente não pode mudar muito, porque no momento era o que tinha para ser feito, nessa avaliação on-line através do Forms, em que as famílias participavam muito desse momento, então as famílias acabavam ajudando os meninos no desenvolvimento dessa competência que é a avaliação, que nada mais é que a revisão do que estavam aprendendo. Então essa coisa da nota, da nota real, não foi tão clara e fidedigna para a gente. A gente notou quando os meninos retornaram à instituição o medo de fazer avaliação, o medo de apresentar uma atividade, o medo de falar numa sala de aula apresentando um trabalho, então a gente viu que como essa não foi uma prática bem-sucedida nesse sistema, no web (AC, Supervisora).

E, ainda, é preciso acrescentar nesse nível de complexidade, o fato de os professores fazerem uso de procedimentos avaliativos e de instrumento de avaliação não conhecidos das famílias, habituadas historicamente à periodicidade de provas individuais, escritas.

Então, não somente as provas, as avaliações eram, foram, né, possíveis de serem colocadas na plataforma através do Forms [...]. Então, um trabalho que a professora conduzia, então colocava ali na plataforma, no Teams, dava o prazo, e o aluno ia lá e cumpria. [...]. Então, um outro recurso para avaliar aprendizagem foi também o envio de fotos. Então, aquele aluno que porventura não participava das aulas presenciais [...] on-line, desculpa... não participava do momento on-line com a professora, ele tinha possibilidade de também enviar os registros das atividades elaboradas no planner (AD, Orientadora Educacional).

➤ Otimização do processo de comunicação com o uso de aplicativos, garantindo objetividade e celeridade de informação para a comunidade educativa.

Nossa relação é muito direta, família e professor. Então, em muitos momentos, a família comunicava o professor, e o professor já colocava a informação. Então a nossa comunicação ela sempre foi totalmente circular, então quando eu chegava na planilha, eu já vi a informação do professor que a família tinha avisado ao professor. Já vi a minha informação, olha a família disse que não poderá assistir hoje que teve um problema de energia, por exemplo (AC, Supervisora).

➤ Adoção de procedimentos para avaliação da gestão como entrevistas com pais, pesquisa de satisfação, análise das aulas gravadas para esse fim, escuta de professores. O nível de satisfação de todos os envolvidos foi sistematicamente conferido, pois a situação disruptiva trouxe inquietação também para os gestores, diante de uma nova forma de docência, com desafios multissetoriais, com intervenientes inquietantes na relação com a comunidade educativa.

Toda vez que o plantão pedagógico acontecia, a gente tinha uma perguntinha para a família, tem algo que a gente pode melhorar? Tem algo que podemos refinar? Tem algo que você quer nos contar que a gente pode te ajudar? [...] Outro meio foi através dos Indicadores! Então, nós tínhamos indicadores de quantos alunos estavam em sala, indicadores de tarefas de casa concluídas, indicadores de plantões pedagógicos, então a gente gerou uma avaliação também da participação dos plantões, os alunos, as evidências de aprendizagem (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

A narrativa dos participantes de pesquisa, Apêndices 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26, evidenciou, também, que as famílias se tornaram resilientes diante do processo e, gradativamente, transformaram-se em grandes parceiras. Na sua grande maioria, acreditaram no trabalho pedagógico, permaneceram aliadas, dando retornos positivos para estímulo e encorajamento dos educadores. A gestora da escola, por sua vez, ao mostrar empatia, ao olhar atentamente para o aluno e para as famílias, fornecendo apoio e, inclusive, equipamentos para quem enfrentou dificuldades, conquistou a confiança dos estudantes e suas famílias.

Constatou-se pelo discurso das participantes que, ao desenvolver escuta ativa do professor com suas angústias e dificuldades no trabalho, fornecendo apoio de *help desk* e disponibilizando aconselhamento socioemocional, a gestão da escola teve como retorno o engajamento e o compromisso desses educadores e demais colaboradores.

Na pandemia, criamos happy hour nas sextas-feiras, no modelo on-line, criamos uma parceria com atendimento psicológico. Desenvolvemos uma dinâmica de escuta aos colaboradores, com ligações para cada um. Às vezes o colaborador estava com a voz mais triste. Às vezes, nas observações de aula, nós percebemos alguma coisa, então a gente teve um cuidado que eu digo assim, que foi impecável (BB, Diretora Unidade Litoral Norte).

As entrevistadas não apresentaram críticas e/ou falhas da gestão. Manifestaram-se em relação a eventuais problemas de maneira analítica e interpretativa, apresentando na sequência as soluções encontradas pela equipe de gestão para mitigar as eventuais não conformidades ou transtornos constatados no processo. Apresentaram, reiteradas vezes, a afirmativa do trabalho colaborativo e a escuta atenta da gestora para os problemas do campo e para as necessidades dos educadores.

4.3 A fala dos professores

Os professores foram ouvidos por meio de questionário (Apêndice 24) e as perguntas selecionadas para esta análise foram as que mais diretamente estavam ligadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, a identificação de práticas exitosas de gestão. A ordem desta apresentação não está vinculada à ordem das perguntas do questionário, mas apresentadas pela sequência apropriada à articulação de dados com o depoimento dos gestores e dos pais, a fim de gerar síntese interpretativa para o estudo de campo.

Para facilitar a intersecção das práticas de gestão apontadas pelos professores, mantenho as ideias contidas (8) nas perguntas originais, hierarquizadas pelo grau de importância, seguidas das sínteses, segundo a visão dos docentes:

1- Gestão da comunicação com professores:

Segundo quatro (4) professores, o gestor comunicou-se prontamente durante as aulas remotas; para cinco (5), informações foram agilmente fornecidas e quatro docentes (4) afirmaram que as dúvidas acerca do processo de aulas remotas também foram respondidas com agilidade. Essas afirmações corroboram o que os pais declararam acerca da qualidade da comunicação da escola e correspondem aos investimentos que os membros da equipe técnica apontaram nas entrevistas semiestruturadas.

2- Práticas de gestão por meio digital mais utilizadas pelo gestor e constatadas pelos professores:

A seguir são registradas as práticas de gestão realizadas com a medição de tecnologias digitais, conforme evidenciam depoimentos dos professores.

Quando perguntados sobre as práticas de gestão mais frequentes, 22% dos professores responderam que foi a análise qualitativa de relatórios com resultados dos alunos feita junto com a coordenação; 11%, análise dos depoimentos dos pais nas redes ou consultas on-line; análise da produção dos alunos, 11%. A equipe técnica mostrou, nas narrativas, a preocupação com a produção dos alunos, apontando a presença de um profissional de apoio ao professor em sala de aula e a disponibilização de recursos para apoio pedagógico.

3- Contribuição da cultura digital e das tecnologias digitais para os conhecimentos e aprendizagem dos alunos:

Para 33% dos professores, a cultura digital propiciou o desenvolvimento de pesquisa dos alunos; para 33%, a cultura digital contribuiu para uso de diferentes linguagens; para 22%, os recursos digitais contribuíram para troca e aprendizagens entre alunos; 11% afirmaram que a cultura digital desenvolveu a linguagem oral; e as tecnologias digitais desenvolveram autonomia de pesquisa e para outros 11,1% a cultura digital contribuiu para a organização do tempo de estudo. Essas afirmações são coincidentes com os depoimentos dos pais que se surpreenderam com o desenvolvimento de competências digitais dos alunos durante o período pandêmico.

4- Visão da família sobre a avaliação feita pela escola acerca do uso das TIC:

Segundo oito (8) docentes, prioritariamente, a visão da família foi conhecida pela participação dos pais nas reuniões individuais on-line; quatro (4) se referiram ao canal de ouvidoria “fale conosco” e, igualmente, quatro (4) consideraram pelo depoimento dos alunos; dois (2) depoimentos nas redes sociais. É importante salientar que para os pais, de acordo como os grupos focais, foi relevante a introdução do Plantão Pedagógico, momento em que recebiam orientações e esclarecimentos de dúvidas.

5- Dificuldades detectadas nos alunos, pelos professores, quanto ao uso das tecnologias digitais:

Os professores citaram as dificuldades por ordem de importância: seis (6) citaram falta de familiaridade dos alunos com recursos digitais; seis (6) apontaram dificuldade na utilização de recursos para realização de tarefas/atividades individuais assíncronas; cinco (5) fazer elaboração correta de referências; cinco (5) apontaram compartilhamento de recursos com a família no horário das aulas; quatro (4) consideraram desconhecimento das ferramentas usadas nas aulas; quatro (4) realização de tarefas/atividades em grupo; somente um (1) professor citou dificuldades dos alunos para pesquisa na internet. A gradativa superação de dificuldades foi relatada pelos pais, que constataram também a aquisição de autonomia, à medida que o domínio das ferramentas digitais se instalava.

6- Providências de gestão eficientes e eficazes para resolução de problemas enfrentados pelos professores:

Os professores declararam, por ordem de precedência, quais as ações que poderiam ter abreviado ou sanado dificuldades dos docentes, se aplicadas: apresentação comentada de aulas exitosas com uso de TICs 22%; para 11% a disponibilização de *lives* orientadoras teria contribuído, para outros 11% a disponibilização de *Frequently Asked Questions* (FAQs) e, ainda, para 11% dos docentes um glossário com termos de tecnologia teria contribuído. Algumas das providências citadas são de fácil acesso e a não apresentação dessas ofertas aos professores pode ser reveladora de uma oitiva pouco eficiente da liderança pedagógica e da gestora. Trata-se, portanto, de um ponto de atenção a ser considerado para a gestão de pessoas.

7- Capacitação de professores durante a pandemia para aulas remotas:

Segundo seis (6), os professores foram capacitados por meio de reuniões formativas e coletivas com gestores; de acordo com quatro (4), reuniões formativas on-line com empresa fornecedora de material didático ou outro; para quatro (4), escuta dos professores pelos coordenadores com respostas imediatas no chat; segundo três (3), reuniões com *help desk*; para três (3), seminários internos; ainda segundo três (3), apresentação de aulas exitosas com uso de TICs. Embora a realização tenha sido identificada, é importante levar em conta que os professores apontaram procedimentos na questão anterior que poderiam ter mitigado dificuldades, ou seja, pode-se supor, por inferência, que o processo de formação não resolveu todas as dificuldades dos professores no domínio do uso das tecnologias.

8- Percepção dos professores sobre a visão das famílias em relação às aulas:

Um grupo de oito (8) afirmou que os pais demonstraram confiança na escola; sete (7) afirmaram que os pais sentiram-se apoiados pela escola; seis (6) afirmaram que as aulas foram eficientes; cinco (5) que os alunos conseguiram esclarecer dúvidas; para cinco (5) as aulas tiveram duração adequada; cinco (5) afirmaram que os alunos puderam trabalhar em grupo; cinco (5) responderam que as aulas atenderam às necessidades dos alunos; para cinco (5) as tarefas de casa foram esclarecidas em aula.

Os professores identificaram práticas de gestão no desenvolvimento curricular, no processo de avaliação e acompanhamento dos alunos e no apoio às famílias, segundo os extratos dos questionários acima fornecidos. Essas práticas foram identificadas pela organização proposta para as aulas, pela introdução da diversidade de intervenções didáticas, adequação das tarefas domiciliares, seguidas da avaliação dos alunos. Apesar de identificarem a execução da capacitação no período da pandemia, não se referiram a esse processo como eficaz, como suficiente para o atendimento das necessidades de formação no uso das tecnologias digitais pelos docentes, revelando um ponto de necessária atenção.

Entretanto, tendo em perspectiva que o web currículo está em processo de implantação, há questões que necessariamente devem ser revistas/cotejadas: presença ou não de indicadores previstos para a prática do web currículo, nas aulas e/ou atividades, especialmente no que se refere ao domínio de competências digitais pelos professores, a serem identificados sob a supervisão dos coordenadores pedagógicos; continuidade da observação das aulas pelos coordenadores, seguindo o mesmo contrato exitoso do período pandêmico, no qual se oferecia apoio sistemático à resolução de desafios didáticos e metodológicos.

Chama a atenção o fato de os professores não se referirem especificamente na pesquisa a aspectos pontuais em que a gestão incidiu sobre o web currículo. Para essa questão apresento duas justificativas prováveis: a necessidade de encontrar soluções rápidas para as demandas emergentes não permitiu uma reflexão a posteriori, imediata e fundamentada, sobre a eficácia das decisões didáticas assumidas na ocasião do isolamento, o que foi difícil de ser recobrado na pesquisa, considerando a distância no tempo; não houve a recuperação da experiência didática referente ao período pandêmico nas sessões de formação posteriores, ou seja na volta às atividades presenciais, que pode ter gerado certo “apagamento” do interesse sobre o tema e sobre foco do manejo didático em meio digital.

4.4 O depoimento das famílias

Foram convidados trinta e nove (39) pais, dos quais vinte (20) compareceram, Apêndices 25, 26 e 27, participando, divididos em três (3) grupos para realização de Grupos Focais, cujos filhos estavam no 4º ano do Ensino Fundamental à época do tempo delimitado para a pesquisa. Os Grupos Focais realizados on-line foram

organizados em torno de cinco (5) perguntas, número suficiente para pesquisar sobre o desenvolvimento das aulas remotas na visão das famílias. Os participantes foram nomeados por letras, acompanhadas da identificação da respectiva unidade de ensino.

Num esforço de organização, em benefício da ênfase na narrativa dos pais e para facilitar a construção de um cenário integrado pelo leitor, mantenho as perguntas originais, seguidas das sínteses das respostas, deixando extratos qualitativos mais adensados para a seção posterior, quando abordo as práticas de gestão vigentes na pandemia e identificadas pelos pais.

1- Quais as qualidades das aulas remotas no período de isolamento social? Destaque às qualidades relevantes.

Segundo depoimento dos participantes, uma situação chamou a atenção das famílias: a velocidade com que a escola colocou as aulas remotas em funcionamento. Diferentemente de outras escolas, houve uma pronta resposta da instituição, demonstrando que já possuía recursos e promovia o uso das tecnologias.

Uma outra coisa que foi muito importante foi a rapidez com que as aulas se iniciaram. O Villa, parecia até que ele já estava sabendo o que ia acontecer, porque estava muito pronto, muito rápido, então a gente não demorou para ter a plataforma disponível, mesmo com os ajustes que foram acontecendo ao longo do tempo, porque se iniciou de uma forma e foi se adequando a nova realidade, vendo que o que era melhor para cada grupo naquela fase (K, Unidade Litoral Norte).

Além disso, os pais consideraram como muito satisfatória a quantidade e diversidade de recursos de tecnologia colocados à disposição, durante as aulas, o que motivou e aguçou a curiosidade dos alunos.

As aulas remotas exigiram mais autonomia para o manejo das ferramentas e esse foi um fator muito positivo, pois os alunos tiveram que pesquisar, testar, experimentar. Descobriram várias ferramentas e ganharam autonomia. Isso acelerou a capacidade de uso das tecnologias.

Uma coisa que eu achei positivo, na atividade remota, foi a quantidade de ferramentas diferentes que a gente tinha disponível para fazer as atividades (AA, Unidade Paralela).

Outro pai completa:

Eu concordo com a questão das ferramentas, ela teve que aprender a utilizar o PDF, que foi uma novidade para ela, o Word, isso era muito novo, tanto para mim nessa transformação do PDF, e para ela também. Então, ela teve

que aprender a usar realmente, a digitar e a salvar, a colocar a documentação no lugar certo. Então, ela teve essa mudança assim que, para ela, foi bastante positivo (T, Unidade Paralela).

Foi surpreendente, segundo os pais, o desenvolvimento dos alunos na Plataforma Teams. A adaptação foi muito rápida e a troca entre os alunos se estabeleceu agilmente.

E dentro da plataforma Teams, ela se desenvolveu, e eu via outros coleguinhas dela, também, aprendendo bastante rápido, se adaptando a essa nova realidade de forma bem positiva e a escola incentivando muito isso (P, Unidade Paralela).

Os pais participantes consideraram que a regularidade e pontualidade das aulas colaboraram para a manutenção da necessária rotina de estudo dos alunos. Mesmo a distância, a escola estava presente na organização das atividades.

Então, o que eu achei de interessante nas aulas, o que me levou a pensar assim, a regularidade, essa coisa da regularidade foi muito importante, a pontualidade. E facilitou muito a rotina das meninas, porque no horário certinho da aula, você podia ligar o computador, o celular, que os professores já estavam lá, a postos. Então isso facilitou demais as meninas perceberem que existia a rotina, e que a escola continuava presente, mesma a distância (H, Unidade Paralela).

Outro ponto positivo foi o incentivo que os professores deram aos alunos e o esforço que desenvolveram para que interagissem entre si, evitando os efeitos do isolamento.

A motivação que os professores conseguiram ter, mesmo numa situação muito grave, estimulava eles, pelo menos, foram essa a realidade que eu vi aqui com o (S), o incentivo que os professores davam, a interação entre os colegas, porque eles perderam isso, estavam cada um isolados nas suas casas, mas eles ainda tinham trabalhos de grupo, eles conversavam, eles tinham essa interação, de forma que podia (TH, Unidade Paralela).

O depoimento dos pais colocou em relevo a questão socioemocional, que desde o início, foi uma preocupação da escola. Essa constatação revelou que a comunicação sistemática com a comunidade foi uma ação produtiva.

2- Quais os problemas detectados nas aulas remotas no período de isolamento social? Foram resolvidos com rapidez?

A manutenção das rotinas ficou difícil depois de muitos meses de isolamento social. A orientação educacional deu atenção aos problemas que emergiram, mas ressaltaram que foram momentos bastante desafiadores. Os pais foram atendidos em reuniões frequentes para que pudessem lidar com as oscilações na produção escolar

dos filhos e com as alterações de comportamento. Não houve propriamente problemas nas aulas. O que ocorreu foi a irregularidade da produção dos alunos que, às vezes, estavam mais cansados ou desanimados. Os pais assinalaram que se angustiaram frente a desconfiança da eficácia das aulas on-line, lembrando também os fatores intervenientes por parte dos professores:

E alguns professores estavam nas suas casas, com os seus filhos, com a sua rotina diária. Então, também existiam as questões do lado dos professores, que uma vez ou outra, interferiam. Mas assim, o maior problema, na minha opinião, foi essa interação, mesmo, entre o meio digital, a vida real e a vida digital. Então, eu destaco esse problema (G, Unidade Litoral Norte).

3- Os (as) filhos(as) tiveram problemas para acompanhar essas aulas? quais? foram resolvidos com rapidez?

Alguns alunos tiveram muita dificuldade para se adaptar às aulas remotas, mas foram se adequando na medida em que perceberam a inevitável situação de isolamento. Os professores davam *feed back* sobre o aproveitamento dos alunos durante as aulas e isso foi positivo. Situações de desânimo não foram raras, mas os professores colaboraram para que os alunos assumissem o compromisso e a postura necessária para as aulas, mostrando que o fato de estar em casa não os desobrigava da postura de estudo. Não houve problemas nas aulas, porque a escola sempre foi ágil na correção das pequenas falhas. As aulas de Educação Física começaram bem e depois houve um declínio o que desanimou os alunos.

(N) é uma criança muito esportiva, então ela sentiu fisicamente muita dificuldade em relação a não estar participando de esportes, porque ela já fazia na escola GR, natação, futsal todos os dias. Isso para ela foi muito difícil, ela engordou, ela ficou extremamente sedentária e a aula de Educação Física não despertava nenhum interesse para ela, era muito como ela dizia, muito chata (K, Unidade Litoral Norte).

A mesma situação se verificou com as aulas de teatro. Os pais fizeram absoluta questão de elogiar a dedicação, o esforço e o comprometimento dos professores, mas apontaram dificuldades.

A gente sabe que essa transição do presencial para on-line traria alguns problemas, e um dos problemas foi esse, como foi relatado aí, sobre a aula de Educação Física, de Arte. A gente não tem como comparar o presencial da aula de Educação Física e uma aula de Artes. Então, meu filho sempre que tinha aula de Educação Física, praticamente, não queria participar (TB, Unidade Litoral Norte).

Ainda, sobre a qualidade das aulas e a relação com a presença física e a interação com o grupo, os pais apontaram o desinteresse dos filhos em participar do novo modelo e buscaram justificativas para isso.

4- O que o (a) aluno(a) aprendeu como o uso das tecnologias digitais?

Segundo as famílias, houve muitos progressos com uso de recursos novos: edição de vídeo, Power point, uso do Word, organização de pastas, agilidade no Teams, gravação de *podcast*.

Para o (JG), a parte positiva foi ele aprender a lidar, um pouco mais, com essa tecnologia. Ele tinha dificuldade de fazer as pesquisas, a parte de digitação, ele tinha muitas dificuldades, como tem até um pouco hoje de mexer no computador, tem mais facilidade de lidar com tablet, porque de certa forma, quando você trabalha com a plataforma Teams, existia essa diferença, ele ficava um pouco desesperado. Então assim, tudo que era muito inusitado com relação ao mundo digital, houve um pouco de amadurecimento da parte dele (A, Unidade Litoral Norte).

Desenvolveram atitudes adequadas para o trabalho síncrono, nas aulas, levantando a mão para pedir a palavra, ouvindo os demais sem interromper. Acreditam que, +provavelmente, se não fosse a pandemia ainda se passaria um bom tempo para que os filhos ganhassem tal autonomia. Os pais também aprenderam, na medida em que foram ajudar os filhos. Consideraram que foi aprendizado para todos. No início, pensavam que os filhos não dariam conta das exigências e, de repente, eles estavam trabalhando com autonomia, usando recursos novos. Afirmaram que os professores colocaram os alunos num grande desafio, mas os orientaram de forma muito produtiva, foram se empoderando. Quando a professora percebia mais dificuldade, ligava para o aluno e estabelecia uma orientação individual.

É engraçado, é porque as crianças elas aprenderam na prática. Não tinha outra saída, não é? Não era só na hora da aula, era aprendendo, era fazendo, era buscando. Foi interessante porque foi muito rápido, né? Aprenderam “fazendo” (H, Unidade Paralela).

Os pais ainda se referiram às orientações a respeito do uso ético das tecnologias, valorizaram as intervenções feitas e a preocupação dos professores em relação à preservação da privacidade e exposição pessoal dos alunos. Essa percepção dos pais foi importante, no sentido de que as habilidades no uso das tecnologias estiveram presentes no desenvolvimento curricular e de acordo com as Dimensões Curriculares do Villa, em que a Cultura Digital envolve a consecução de objetivos das questões assinaladas.

Mas uma coisa que me chamou atenção é que “S” entendeu, também, que o uso das tecnologias, elas requerem cuidado e responsabilidade. Então cuidado com o que vai escrever, né? De que maneira você está escrevendo? Porque fica lá o registro, pra sempre! (H, Unidade Paralela).

Citaram, também, a progressiva apropriação de competências digitais dos alunos, cuja consecução também faz parte da Dimensão Cultura Digital em que a escola investiu progressivamente, conforme o histórico apresentado no início deste trabalho. Esse reconhecimento trouxe à consciência o fato de que os propósitos pedagógicos deixaram o discurso institucional e alcançaram a dimensão do institucionalizado, na medida em que se concretizaram e foram identificados pelas famílias.

Um ponto, até uma crítica que eu tinha, que eu tenho, antes mesmo da pandemia, é que é a escola, apesar de usar os recursos tecnológicos para trabalho, para pesquisa etc., não tinha um momento, um espaço para ensinar eles a fazer isso. Eu me deparei com minha filha mais velha não sabendo copiar e colar coisas básicas da rotina, não sabendo como que se salva um arquivo. Coisas assim, bem elementares, que eles não sabiam (G, Unidade Litoral Norte).

Os pais afirmaram que os filhos fizeram, progressivamente, edição de texto, edição de imagem, usaram Canvas, banco de imagens, e ainda conseguiram fazer a interação desses programas, que interpretei como consecução de alguns objetivos da Dimensão Multiletramentos e da Dimensão Autoria, conforme o Projeto Pedagógico do Villa.

Então eu pontuei aqui algumas coisas, a gravação e a edição de vídeos, tanto a manipulação do aplicativo, que eles estavam usando para isso, quanto também a forma de se portar no vídeo, começou a ficar mais desinibido, os primeiros foram bem mais difíceis, mais sofridos e depois, eles já faziam com uma certa naturalidade, planilhas, edição de texto, edição de imagem que eu achei bem interessante, eles usaram Canvas e banco de dados de imagens e eles conseguiam fazer a interação desses programas, fazia no Canvas, levavam para o PowerPoint [...] (TH, Unidade Paralela).

E, nessa perspectiva, agregaram outros depoimentos esclarecedores sobre as ênfases que as atividades propostas desenvolveram:

O que eles mais aprenderam foi a questão da pesquisa. Eles nunca tinham mexido em computador, nunca tinha pegado computador, e tiveram que aprender a fazer pesquisa no Google, tiveram que fazer apresentação no PowerPoint, fazer pesquisa no Word. Então, o que eu acho que eles mais aprenderam foi como utilizar o computador que, eu concordo com Gleice, acho que ainda não aprenderam o suficiente, acho que aprenderam, realmente, só o básico, mas o que eu acho que o que mais chama atenção que eles aprenderam, nessa parte tecnológica, foi isso, fazer pesquisa, e utilizar alguns programas, como Word, como PowerPoint. Os meus adoravam fazer as atividades no PowerPoint [...] (D, Unidade Litoral Norte).

Perceberam também que ocorreram algumas antecipações no uso em função da emergência de desafios pedagógicos e que a escola possuía recursos e ferramentas para a consecução das atividades. No caso do depoimento abaixo, o mais importante, porém, foi o pai perceber que a organização das pastas tinha relação com um processo cognitivo de organização, ou seja não se tratava da tecnologia pela tecnologia, mas do uso da tecnologia para o desenvolvimento de competências cognitivas, além das competências digitais.

Isso é de organização de pasta é muito interessante, porque eu vejo com meu filho mais velho, que antes da gente ter essa situação, ele não entendia o Explorer e tal, (S), bem mais novo, claro, mas (S) bem anterior, ele, por conta do Teams, e essa coisa da organização de pastas, ele já consegue raciocinar desde cedo essas pastas (TH, Unidade Paralela).

E identificaram o uso das tecnologias na realização do trabalho escolar e no lazer. Ou seja, a situação de isolamento físico não impediu a interação social, mesmo que de forma diferente. No depoimento abaixo, depreende-se a comunicação intencional das alunas para resolver uma necessidade de lazer e interação. Mostra, também, que o uso das tecnologias no período repercutiu de formas diversas entre os alunos, oscilando da frustração e recolhimento para tentativas de solução à falta de lazer presencial e ao convívio social.

Minha filha usava o Teams não só na aula, mas também pós-aula. Encontrava algumas amigas, abriam um vídeo e assistiam TV juntas, cada uma ligada dentro do próprio Teams. No chat de vídeo. É? Então ela aproveitou isso não só dentro de sala de aula, mas pós -sala de aula também (P, Unidade Paralela).

Ainda, completaram informações acerca do desenvolvimento de competências digitais e dos “benefícios” que o isolamento proporcionou:

Ela aprendeu tudo que ela sabe. (na pandemia). Então, hoje ela faz uma pesquisa legal, ela consegue discernir o que é certo, o que é errado. Eu ensinei a ela onde pesquisar, e como ver pelo menos um pouco, claro que nem tudo, mas um pouco, o que é que é real, que não é verdade ou não para ela checar 2 vezes, 3 vezes. E assim, ela não sabe ainda muitas coisas da área de digitação e texto, como a J falou, aquela questão do texto, ela ainda não sabe muito bem, mas outras coisas ela sabe, não posso dizer que foi de todo bom não, porque infelizmente como tudo, sempre tem um pedacinho aí, de um lado negativo, que terminou que por conta do excesso de acesso à tecnologia e informática, às vezes, as crianças terminam tendo acesso a conteúdo que não precisam, não deviam, enfim, mas no caso de N, tudo que ela aprendeu e que ela sabe hoje foi, basicamente, durante a pandemia, por conta da pandemia, posso dizer assim, por conta da pandemia (K, Unidade Litoral Norte).

5- Como foi a comunicação entre a escola e os pais? Atendeu às necessidades

da escola e das famílias? Em que aspectos poderia ser melhorada?

A comunicação da escola com a família foi considerada positiva e os pais afirmaram que se sentiram orientados suficientemente durante todo o percurso. Entretanto, uma das mães solicitou, porém, que deveria haver a concentração das comunicações num único canal de informação para facilitar o acompanhamento dos pais. Segundo ela, como a escola possuía diversos canais de informação e, ainda, movimentava ativamente as redes sociais, nem sempre as famílias possuíam clareza sobre qual dos recursos deveria ser acionado.

E outra questão, assim que eu tive dificuldade, que “D” comentou, foi a questão dos canais de comunicação, logo que começou. A gente, realmente, ficou bem perdido, porque eram vários canais. A gente não sabia como ajudar as crianças, porque para elas, também era novo, mas isso com o passar dos meses, foi sanando e aí, já foi diminuindo essa questão de comunicação (J, Unidade Litoral Norte).

Os pais se referiram a vários episódios em que a comunicação com a família foi essencial para tranquilidade do processo. Relatos como os abaixo assinalados trouxeram para a escola, com clareza e objetividade, a percepção dos pais sobre o trabalho exitoso da gestão da informação.

O relatório semanal era maravilhoso. Várias mães de outras escolas não tinham esse acompanhamento, né? Então a gente podia, inclusive, podíamos entender o que estava se passando. E ajudá-los, até porque nesse relatório, não vinha simplesmente página x do livro. Ele vinha com o conteúdo mostrando para a gente o qual era a intenção com aquela aula, com aquela atividade. Então, algumas pessoas que viram, de outras escolas, ficaram encantadas também com a maneira como isso vinha e não só é a parte escrita, mas a parte visual também. Era agradável de pegar aquele relatório semanal (M, Unidade Paralela).

Em outro depoimento:

Mas mais uma vez, eu fui surpreendida positivamente, a comunicação foi excelente dentro do Teams e até no IsCoolApp. Minha filha conseguia se comunicar muito facilmente com qualquer pessoa da escola, pessoal de TI, quando houve problemas entre estar se conectando, caindo de uma aula ou de outra, ela podia falar com o rapaz da TI, o pessoal responsável pela TI, e tinha uma resposta muito rápida com relação a isso (P, Unidade Paralela).

E, ainda, sobre a comunicação da escola:

A comunicação do Villa também sempre me chamou muito a atenção, porque é uma comunicação, que deixa a gente muito à vontade, uma comunicação bem acolhedora. Uma coisa que me chamava atenção nos planos, que eram enviados toda semana, porque vinha realmente tudo muito explicado, não tinha como se perder. E essa é uma comunicação que vinha de maneira muito

clara, dava para acompanhar, semanalmente, o que estava acontecendo, então isso me deixava muito confortável (H, Unidade Paralela).

Ao final de uma das dinâmicas, quando a pesquisadora abriu tempo para expressão livre dos participantes, dois participantes manifestaram preocupação em relação à reposição de conteúdos perdidos durante o período de aulas remotas. Solicitaram que a escola se manifestasse sobre o programa que pretendia desenvolver para equacionar a questão. Diante dessa intervenção, os demais reforçaram o pedido para que as escolas se manifestassem sobre os planos para a recomposição da aprendizagem. No mesmo grupo de pais houve a solicitação para que se mantenha o Planner, ferramenta eficaz para organização dos alunos e acompanhamento das famílias.

Uma coisa que eu gostei muito dessa fase on-line foi a questão da organização e do planejamento, principalmente, a questão do planner, você ter um planejamento da semana inteira, que às vezes, por questão de trabalho, também, a gente não conseguia acompanhar, ficar diretamente com as crianças, diariamente. Então, a gente via o que estava planejado para a semana, e os próprios pais podiam se programar, com base nesse planejamento. Foi muito bem-feito, eu achei realmente que foi bem elaborado (RP, Unidade Paralela).

As observações dos pais nos grupos focais foram decisivas para a manutenção do *Planner* na volta às aulas. Aperfeiçoado, ao longo do tempo, mostrou-se um diferencial importante na gestão da aprendizagem dos alunos e na manutenção da participação da família no processo educativo.

Práticas de gestão vigentes na pandemia e identificadas pelas famílias

Os pais de alunos da Unidade Paralela e Litoral Norte, ouvidos nos grupos focais, mostraram-se, de modo geral, satisfeitos com a trajetória da escola, como atestam alguns depoimentos.

E esses professores foram capazes de dominar turma e fazer com que eles aprendessem, claro que com as limitações do momento, mas eu posso destacar essas duas qualidades: primeiro, o interesse da escola e o preparo da escola e a capacitação dos professores (G, Unidade Litoral Norte).

Ainda, sobre o tema:

Parabenizar o Villa pela iniciativa, pelo cuidado com os nossos filhos, a atenção dos professores, dos profissionais. E dizer que vencemos esse período de pandemia, não foi fácil e não está sendo agora, no retorno com os nossos filhos, cheios de hormônios, cheios de novidades, tendo que reconstruir essas relações interpessoais, não está sendo fácil para eles, até pelo processo que eles vivem agora, de adolescência, mas é muito gratificante ver como a escola se comporta e como a escola atua. Então, eu

fiquei me perguntando: o que é que move o Villa? Então, eu acho que o que move o Villa é a busca pelo melhor (H, Unidade Paralela).

Entretanto, apesar de cuidadosos, os pais deixaram transparecer em alguns depoimentos algumas restrições em relação à gestão da comunicação, especialmente com os textos muito longos e, por vezes, pouco objetivos, que os confundiram em algumas situações. Nesse sentido, ficou um alerta para a revisão da linguagem a ser empregada nas próximas comunicações, para a extensão dos textos e para a localização da postagem, evitando a pulverização da mensagem.

Eu vou aí um pouco pelo mesmo caminho. Trazendo um pouco da realidade da comunicação do Vila com os pais, que eu acho que é uma comunicação exagerada. As comunicações são densas, a frequência de comunicado... não é essa a minha reclamação, a minha reclamação é assim, os comunicados têm duas páginas de comunicado: "Considerando que o Villa gosta de estar presente na rotina das crianças [...]", o primeiro parágrafo não lhe diz nada para uma vida de pandemia do corre, em que você está entupido de conteúdo para dar conta, trabalho, casa, filha etc. e tal. A gente recebeu enxurradas de comunicação via e-mail, inúmeros ao longo do dia, com comunicados grandes e densos, com muitas informações ao mesmo tempo (L, Unidade Paralela).

E, ainda:

E uma coisa, também, que eu acho que é uma questão do Villa, que eu mesmo, e outros pais já até reclamaram e já vem de longa data, é a questão de comunicação dos longos textos, e da subjetividade que, às vezes, numa comunicação que você pode fazer em três linhas, mas vem em um texto, que realmente, a vida da gente é tão agitada, para participar aqui, eu tive que cancelar outros compromissos. Então, você ler um textão gigante, para você chegar lá em duas linhas para entender o que a escola precisa falar, realmente, cansa. Às vezes, você até perde uma informação importante [...] (J, Unidade Litoral Norte).

Ao nomear o declínio da qualidade das aulas de Teatro e de Educação Física, como mencionado anteriormente, os participantes mostraram que, apesar do trabalho de apoio pedagógico no transcorrer das aulas para garantir a qualidade, algumas inconsistências metodológicas impactaram o desenvolvimento das atividades apontadas e foram percebidas pelos pais. Nesse sentido, apesar dos elogios à presteza com que as aulas remotas foram iniciadas, a consciência da escola de que estas aulas não foram prioridade para o currículo praticado na pandemia e mesmo justificando as eventuais falhas em função da situação disruptiva vivida, também, pelos professores, os pais se manifestaram quanto à queda da qualidade das aulas citadas, o que remete à visão da equipe gestora, nem sempre assertiva sobre o tema.

Em que pese o reconhecimento do esforço da escola, os pais mostraram-se pouco confiantes nos resultados das avaliações realizadas, o que indica um ponto de

atenção para a gestão de processos no âmbito da avaliação da aprendizagem e respectivas devolutivas.

Uma coisa que eu esqueci de falar foi sobre as avaliações. Eu achei que as avaliações, realmente, talvez não reproduzissem o fidedigno resultado dos alunos, porque conversando com outros pais, nem todo mundo agia da mesma forma, deixava o aluno sozinho, para ver quanto é que ele tirou, mesmo de nota. Alguns pais chegavam, sentavam-se e orientavam um pouco mais próximos do aluno. E não é isso que a avaliação quer dizer. Então, eu fiquei muito preocupada com essa questão das turmas todas e, se essas avaliações refletiram, de fato, o que estava existindo com cada aluno (MP, Unidade Paralela).

O fato de as avaliações terem sido realizadas a distância, com possibilidade de consulta e, muitas vezes, em grupo colocou dúvidas nos pais sobre a eficiência do processo, quanto à métrica e critérios empregados para a aferição de resultados da aprendizagem. Nesse sentido, há, por inferência, uma relação quanto à gestão da informação pedagógica e o necessário esclarecimento sobre concepção de avaliação, de currículo, sobre o desenvolvimento curricular, e o processo avaliativo no modelo remoto, que deveria ter sido mais eficiente.

Então, isso houve e eu não observei isso no de (A), porque eram alunos menores, e estão sob o nosso controle de uma forma mais frequente, mas os alunos maiores, eu via gabaritos rolando no final da prova, e o aluno entrava, pegava o gabarito pronto. Isso aconteceu! Assim, o que me chamou atenção, também, com relação às avaliações, é que eu tinha sempre a impressão de que as avaliações estavam menos difíceis. Eu achava as avaliações mais fáceis, durante o processo da pandemia. E hoje, eu já consigo observar que eu estava correta nessa observação, porque os meninos estão passando nesse primeiro trimestre por um momento grande de revisão dos assuntos dos anos anteriores (L, Unidade Paralela).

Por outro lado, a recorrente explanação dos pais sobre as dificuldades dos alunos na adaptação ao sistema de aulas remotas com uso de recursos digitais revela que a gestão da informação não foi de todo eficiente, pois se as questões relativas à vivência da aprendizagem numa situação do “não lugar” e do “não tempo” tivessem sido mais bem conduzidas, possivelmente, tanto famílias quanto alunos teriam se conduzido com melhor resultado. As famílias até identificaram as ações da escola para prover a comunidade de alternativas que mitigassem o isolamento, no entanto, embora facilitadoras do percurso essas ações não foram suficientes para abrandar o mal-estar pandêmico.

Outros pontos também que me incomodavam, a aula de Educação Física e a aula de Artes, que não despertava interesse dela em participar. Ela ficava totalmente dispersa e não sentia prazer em participar daquelas aulas daquela maneira, sem a convivência em grupo, que é uma das coisas assim, que eu acho que mais faltou, mesmo, para as crianças, o que o Ricardo falou até no

começo, essa interação entre eles, que é tão rico. Você saber ler uma pessoa, linguagem corporal, acho que isso faz tão bem para o crescimento dos meninos (J, Unidade Litoral Norte).

Num processo reflexivo, a posteriori, constato que as ações desencadeadas nessa direção foram muito mais intuitivas e pouco apoiadas num conhecimento específico. Se fundamentadas, as ações poderiam ter gerado uma comunicação mais esclarecedora e, certamente, mais tranquilizadora para as famílias. No entanto, os grupos focais ultrapassaram minhas expectativas, na medida em que os pais desempenharam um papel relevante, basicamente como consultores, ao apontarem lacunas e problemas, interpretando, ao mesmo tempo, as dificuldades vividas pela escola, e contribuindo, muitas vezes, com sugestões oportunas.

4.5 Reflexos das ações estratégicas no discurso dos participantes de pesquisa

A síntese dos dados coletados por meio do discurso dos participantes de pesquisa, professores, pais e líderes do currículo, revelou os reflexos das ações que a gestora desencadeou no contexto disruptivo da escola, do currículo, da utilização de recursos e das relações socioemocionais.

Cada grupo de participantes manifestou suas percepções acerca das ações gestoras no desenvolvimento das aulas no período pandêmico, a partir do horizonte específico de seus papéis e funções, bem como das necessidades que emergiram da realidade disruptiva na vigência da pandemia.

Considerando o universo da escola, constatei que o rompimento das fronteiras físicas da escola deu à instituição uma visibilidade antes não percebida pelas famílias e pelos próprios profissionais que atuavam no cotidiano da instituição. A exposição gerada pelas aulas remotas em meio digital colocou a escola sem fronteiras na mira dos atores educativos, das famílias e dos próprios alunos, na medida em que ficaram evidentes suas competências, mas, também, suas lacunas. A sociedade, de forma geral, sempre atribuiu à escola uma senioridade incontestável no que diz respeito à missão de educar, de transmitir conhecimentos historicamente construídos e a de preparar para a vida em sociedade, em outras palavras, a visão de que a escola estava preparada para “ensinar”. Entretanto, ao ter as fronteiras físicas desmontadas, a visão de suas fragilidades se impôs ao olhar de todos que estavam comprometidos com a jornada das aulas.

Os pais e/ou responsáveis verificaram que os alunos e eles próprios não acompanhavam satisfatoriamente as aulas roteirizadas com recursos digitais, nem sempre adequados aos objetivos das atividades pedagógicas; os tempos mais ou menos longos nem sempre levavam em conta as diferenças de ritmo dos estudantes, causando ansiedade em uns e desistência, procrastinação de outros; o acompanhamento das atividades pelos alunos não se realizava com a necessária autonomia, ensejando a participação e /ou supervisão de um adulto no ambiente doméstico, disponibilidade nem sempre possível para a execução dessa tarefa compartilhada com a escola; a dificuldade no manejo de recursos digitais por parte dos professores trouxe aos pais a evidência de que eles próprios detinham conhecimentos mais refinados nesse domínio, adquiridos na vida profissional, do que aqueles que deveriam detê-los para garantir sua disseminação entre os alunos. De certa forma, as famílias se deram conta de que a senioridade da escola ia até um certo ponto, a partir do qual a organização escolar precisava construir um conhecimento que não possuía, ou seja o uso das tecnologias de informação e comunicação no universo do ensino e da aprendizagem, prática que requer a compreensão dos modos de produção e interação de tecnologias, além de suas funcionalidades, como disserta Almeida (2019). Mesmo numa escola como a analisada, que já possuía um processo prévio de formação de educadores e se utilizava de recursos digitais, as práticas ainda eram pouco refinadas em relação às necessidades de uma rotina escolar totalmente dependente de recursos digitais. O que a escola não sabia ficou evidente aos olhos das famílias e dos usuários, os alunos.

Entretanto, identifiquei que, ao apontar as necessidades de formação, o discurso dos professores trouxe também, no seu bojo, a constatação de que não sabiam o suficiente para desenvolver aulas com a devida qualidade, apesar das experiências prévias com o uso das tecnologias digitais.

Essa constatação, notadamente, emergiu do discurso da equipe técnica, quando as entrevistadas de forma recorrente relataram as providências emergenciais tomadas por ocasião do advento das aulas remotas e o enorme desafio de otimizar o tempo para colocar diariamente atividades síncronas e consistentes nas telas dos computadores dos alunos. Essa preocupação, tempo x qualidade de aulas x competências específicas no uso de tecnologias, ficou evidente pelos recursos disponibilizados aos professores como, por exemplo, a presença cotidiana de *help desk*, a realização de *lives*, tutoriais e reuniões coletivas, a presença de um assistente

técnico para os professores acompanhando as aulas. Ou seja, se de um lado esses arranjos demonstraram a preocupação da gestora com o bom desenvolvimento das atividades no cenário disruptivo, colocados em marcha a partir de um planejamento estratégico, revelaram, por outro, os possíveis pontos de fragilidades na ação docente, que deveriam ter sido trabalhados em formações anteriores.

Na verdade, o fato de os professores ouvidos não terem declarado de forma mais ampla e assertiva dificuldades no desenvolvimento curricular demonstraram, por meio das ações percebidas e relatadas nos depoimentos dos pais, os obstáculos que a gestora procurou vencer com ações emergenciais, durante o período pandêmico, para compensar o despreparo de alguns docentes em relação ao domínio e uso de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, na perspectiva da análise da fala dos pais, identifiquei uma questão relevante no depoimento das famílias. Alguns deles, referendados pelos demais participantes, questionaram a escola acerca de um plano de recomposição do currículo no período pós-pandemia. Esse questionamento suscitou duas reflexões imediatas. Primeira: a falta de uma posição formal, institucional e divulgada sobre a reorganização curricular realizada internamente para a recomposição das aprendizagens trouxe preocupação à comunidade. Constatei, então, uma falha no processo de comunicação, evitável se considerados todos os recursos disponíveis para tal fim na escola. Segunda: a falta de comunicação explícita com as famílias pode ter gerado uma desconfiança dos pais sobre a capacidade de leitura de cenários futuros por parte da gestora, numa área sensível como é a da aprendizagem e dos resultados dos alunos, revelando possível alta de prospecção quanto ao planejamento curricular.

Finalmente, considerados os depoimentos acerca das necessidades socioemocionais das famílias, Apêndice 34 e educadores Apêndice 35, apesar de atendidas no âmbito das relações estabelecidas, constato que além das ações propostas para a mitigação dos efeitos do isolamento social, a escola poderia ter desenvolvido ações mais esclarecedoras sobre os fenômenos decorrentes da situação disruptiva, como por exemplo, a dos motivos que geravam a necessidade imperiosa dos pais participarem, sempre que possível, do desenvolvimento das aulas. A solicitação da escola não se dava somente pela gestão das aulas, nem por desconhecimento de mecanismos didáticos que mediassem convenientemente as atividades. Embora essas hipóteses não sejam descartáveis, havia o impacto da

questão do deslocamento do território da escola para a fluidez e impermanência do “não lugar” e do “não tempo” sobre os alunos, contingência que apelava para apoio dos adultos, sobretudo para os estudantes mais jovens. Algumas famílias demonstraram irritação com o fato de os filhos necessitarem de apoio para a realização das tarefas. Em que pese o fato da sobrecarga do *home Office* para os pais, a escola poderia ter colocado em tela o trabalho necessário para mediação do conhecimento por meio do apoio próximo e orientador da família, completando a do docente, pontuando objetivamente as condições nem sempre amigáveis e instaladas pela vigência do “não tempo” e do “não lugar”, sobretudo para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento em que se localizou a pesquisa.

5 EVIDÊNCIAS NO PERCURSO DA GESTÃO

Reunir os dados de pesquisa e elaborar a síntese interpretativa é uma árdua empreitada para os pesquisadores, pois além dos achados mais evidentes ao longo do percurso, há outros, entremeados, que precisam ser evidenciados sob pena de se perderem sutilezas da cultura e das expectativas latentes da comunidade escolar, reveladoras de motivações, resistências e, até mesmo, de insatisfações importantes que precisam ser conhecidas pelo gestor sobre seu campo de atuação.

Nesta seção destaco as evidências capturadas e as sutilezas dos discursos registrados nas etapas anteriores, num processo de arqueologia das palavras, interpretando sinais, buscando a contradição como marca da diversidade e eventual desejo de transformação, identificando a concordância de ideias não só como apoio às ações da gestora, mas, também, como subliminar desejo de conservação das práticas historicamente construídas na escola de aulas presenciais.

5.1 O processo de revisão da ação gestora

Rever minha produção como gestora no período pandêmico, para o 4º ano do Ensino Fundamental, relativo a 2020 no Villa Global Education, foi para mim, sem dúvida, um momento precioso de reflexão e aprendizado, sobretudo porque os tópicos foram resgatados pela voz dos participantes que fizeram parte dos desafios da execução e da constatação de resultados, tanto dos exitosos como dos menos satisfatórios.

Em síntese, segundo os participantes da pesquisa, as ações da equipe gestora ganharam visibilidade pela marca que deixaram na otimização do uso de tecnologias (suporte eficiente para apoio às dificuldades); pela introdução de aulas práticas; oficinas on-line (explicitação sobre as decisões e caminhos escolhidos pela escola para solucionar os mais diversos e frequentes desafios, consequentes ou não do período pandêmico); apoio técnico na vigência das aulas práticas (velocidade na implementação de ações para a solução de problemas pedagógicos, administrativos e financeiros); apoio socioemocional sistemático da orientação educacional aos alunos e famílias (orientações precisas sobre a organização das atividades escolares semanais, diárias e para os finais de semana); investimentos em recursos

tecnológicos; comunicação sistemática e contínua com as famílias (para esclarecimentos sobre decisões, eventos e providências da escola).

As revelações propiciadas pela voz dos participantes, entretanto, exigiram na sequência, uma indagação pontual sobre o que, de fato, eu, líder da equipe de gestão do currículo, havia conseguido em termos da implantação do web currículo, para além das ações exitosas na consecução de objetivos curriculares, pedagógicos e operacionais mais próximos. Voltei, então, como pesquisadora, ao propósito inicial para este estudo e realizei a análise das evidências do percurso. Meu intento foi analisar o possível êxito das ações deflagradas, as eventuais lacunas e fundamentar o direcionamento de minhas escolhas enquanto líder da equipe de gestão do currículo, projetando ações futuras na escola, com o conhecimento adquirido na pesquisa, para consolidar a implementação do currículo em curso, tomando por base os indicadores do web currículo.

Para efeitos de clareza, optei por organizar minha reflexão articulando os indicadores apresentados por Almeida (2016, 2019)⁶, agregando contribuições fornecidas por Mandaio (2021)⁷, para ampliação das classificações.

Ao cotejar os indicadores do web currículo com as práticas desenvolvidas na minha gestão, considerei necessário explicitar o conceito de web currículo, que, segundo Almeida (2019), é um constructo teórico e uma categoria de ação interdisciplinar, fundamentado no currículo e nas TIC, abrangendo as diferentes culturas que formam a cultura digital. A mediação da dialética entre a teoria e a prática ocorre pelo uso dessas tecnologias e de outros recursos pedagógicos, trabalhados em diferentes linguagens e culturas, empregadas no desenvolvimento de distintos percursos epistemológicos. Essa diversidade tem conexão com os interesses dos alunos, com a intencionalidade educativa e os objetivos que a instituição tiver em tela (ALMEIDA, 2019). E é sob essas premissas que refleti sobre as práticas escolhidas para o desenvolvimento curricular do Villa.

⁶ Segundo Almeida (2016, 2019) são indicadores do web currículo: ubiquidade, multiletramentos, interação social, contexto de aprendizagem, engajamento, participação, colaboração, compartilhamento, autoria, articulação teoria-prática, espiral da aprendizagem, reflexão, depuração, (re)construção do conhecimento.

⁷ Mandaio apresenta três indicadores que emergiram da pesquisa de campo realizada para sua tese de doutorado (2021): o tratamento de dados *off-line* e na nuvem, o ensino híbrido e a coautoria.

Reverendo o histórico da instituição, recuperei a iniciativa de trabalhar com a solução WE⁸ para abrigar os planejamentos da escola. A implantação daquela solução já havia propiciado a coautoria, a participação e o engajamento de coordenadores e professores em ações inter e multidisciplinares, o uso de multiletramento, traduzido em representações multissemióticas, a reconstrução do conhecimento pela análise dos registros e suas especificações, bem como o replanejamento, quando necessário e à luz da espiral de aprendizagem estabelecendo a relação teoria e prática no contexto de aprendizagem. Constatei, portanto que, já naquela etapa, havia a presença de alguns indicadores de web currículo nos processos de construção e uso do WE, em que a escola trabalhou, progressivamente (Apêndice 1), para geração de planejamentos em meio digital, ou seja, digitalizados. Os avanços produzidos pela familiaridade de educadores com as máquinas e os respectivos processos, previstos para aquela etapa, atingiram as expectativas do ponto de vista operacional e sistêmico.

Entretanto, a meta estabelecida pela escola é que, a partir do planejamento traduzido em meio digital vivenciado com o uso do WE (cuja presença de indicadores foi identificada) os professores produzam, no futuro, um planejamento digital, guiado pela interação de seções e funcionalidades que traduzam o projeto da escola, os objetivos verticais e horizontais, as expectativas de aprendizagem nas distintas dimensões do currículo, gerando documentos a serem preservados como memória da instituição, percurso previsto na Plataforma Iluminar.

Nessa perspectiva, considero essencial explicitar a meta que se deseja alcançar para o Villa Global Education, prevista no seu Programa de Educação, de modo que ações futuras sejam implementadas. A primeira questão é esclarecer a diferença entre currículo e/ou planejamento digitalizado e currículo e/ou planejamento digital desenvolvidos na prática pelos professores. Documento digitalizado é o que passou por um processo de conversão de documento analógico para o formato digital por meio de dispositivo apropriado com outras linguagens midiáticas. Já o documento digital é um documento codificado em dígitos binários, acessível por meio de sistema computacional, sem ter passado pelo formato analógico (REZENDE, 2016, 2017). Como em muitas escolas, a digitalização no Villa Global Education ocorreu em diferentes etapas do trabalho, mas sob a ótica de uma política de geração de um

⁸ Implantação iniciada em 2002 para atender a gestão da secretaria escolar e implementada para fins do planejamento a partir de 2015.

currículo digital, da criação de instrumentos refinados de gestão pedagógico-educacional, da preservação de documentos originais, pensando na memória institucional e sua perenidade. Nessa direção é que a Plataforma Iluminar foi gerada e se encontra em processo de finalização. Por essa razão, incluí neste texto, como uma das atribuições do gestor do currículo a **gestão documental**, que organiza e articula os dados gerados pela política educacional da instituição para o currículo em ação, além de sistematizar a conservação de documentos, não apenas como memória, mas como fonte de análises comparativas relevantes para tomada de decisões acerca de mudanças e/ou inovações ao longo do tempo. Essa ação do gestor devidamente estruturada constitui-se como **proposta de um novo indicador** do web currículo, ampliando os indicadores identificados por Almeida (2019) e Mandaio (2021) e evidenciando o movimento desse constructo em processo contínuo de construção.

Monitorando o processo de implantação da Plataforma Iluminar, verifiquei que os resultados de uso foram tímidos, pois nem todos os professores criaram planejamentos digitais, mas continuaram produzindo planejamentos digitalizados, usando outras soluções como planilhas em *Excel*, documentos em Word, por exemplo, embora a plataforma para produção de planejamento digital fosse disponibilizada, progressivamente, desde o início da pandemia, incorporando diferentes linguagens, culturas, tecnologias digitais, prevendo a integração desses elementos na prática pedagógica

Apesar dessa transgressão em relação à expectativa institucional, o uso do Teams, cujo acesso foi garantido para toda a escola, colocou os professores em processos de reflexão e no exercício do ensino híbrido, simultaneamente à gradativa volta às aulas presenciais.

A inovação não está pronta para ser implantada. A plataforma pode ser considerada uma inovação tecnológica, mas ela se constitui como inovação educacional, quando exercitada no planejamento e na prática da gestão com vistas a impulsionar atividades que potencializam a composição do web currículo ou a evidenciar a constituição de outras inovações em processo. E, gradativamente, pode incorporar-se à cultura digital, enquanto Dimensão Curricular. Como um dos frutos desta pesquisa e da revisão da literatura, constato que a compreensão desse fenômeno foi propiciada pela contribuição de Iannone, Almeida, Valente (2016), entre

outros que se debruçam sobre a cultura digital no ambiente das escolas de educação básica.

Esse cotejamento em relação ao uso da Plataforma permitiu identificar algumas ações inadequadas de gestão na introdução dessa inovação, especificamente em dois espaços de governança: o da liderança da equipe de gestão do currículo, função da direção e o espaço da coordenação pedagógica, liderada pela coordenadora pedagógica. Ou seja, reencontrei o pensamento de Morin (2015) quando disserta sobre a causalidade circular, em que efeitos se transformam em causa e quando aborda a questão do operador dialógico em que as contradições coexistem, requerendo diferentes ações do gestor.

Em primeiro lugar não foi construído um mapa diagnóstico com o registro das dificuldades encontradas na operação ou na estrutura da solução que justificasse a falta de adesão de alguns professores. Essa lacuna revela a inadequação do acompanhamento por parte da equipe de gestão do currículo, sob a minha liderança, que aceitou os planejamentos gerados com outros recursos, diferentemente do acordado, sem o registro dos motivos que justificassem essa não conformidade (falta de domínio das ferramentas digitais por parte dos professores? não compreensão da exigência institucional? descrédito da necessidade de um web currículo? Incompletude da plataforma? Ou qual outra hipótese?).

Ao constatar, a posteriori, que a adoção da Plataforma Iluminar no período pandêmico não foi totalmente eficaz, compreendo que, provavelmente, os usuários não possuíam o domínio de determinadas competências para gerar o planejamento digital, permanecendo no nível do planejamento digitalizado, prática adquirida e desenvolvida por um longo período com o WE, anterior às aulas remotas. Se verossímil essa hipótese, há uma indicação a ser seguida no sentido de aprimorar os indicadores relativos à participação e colaboração entre coordenadores e professores, às diretrizes e incentivo para o trabalho entre pares e, sobretudo, ao acompanhamento de todo o processo para apoio aos educadores e refinamentos que se fizerem necessários, melhorando, dessa forma, o nível de compreensão das características da cultura digital e a sua implantação na escola.

É preciso considerar que a Plataforma ainda estava em desenvolvimento, não possuindo no período analisado para esta pesquisa, *dashboards* suficientes para o acompanhamento dos educadores (diretores, coordenadores e professores) e nem todas as funcionalidades totalmente implantadas, Apêndice 18. Se este

esclarecimento lança luzes para a possível falta de avanços quanto ao planejamento digital, também provoca uma reflexão sobre quais ações da gestora, e seus desdobramentos nos respectivos níveis de governança, como a equipe técnico-pedagógica, poderiam ter mitigado obstáculos ou solucionado o problema de planejamentos não construídos, planejamentos construídos com outros recursos, passíveis ou não de análise e monitoramento.

Por outro lado, se a Plataforma Iluminar ainda não estava totalmente consolidada, talvez tenha ocorrido um erro de cálculo temporal por parte da gestão, com a antecipação da implantação sem as condições técnicas suficientemente refinadas. Sob uma análise mais acurada, talvez a permanência do WE por um tempo mais prolongado (com o planejamento digitalizado) tivesse diminuído a pressão sobre os colaboradores responsáveis pela construção da Plataforma.

A manutenção de uma equipe de desenvolvedores suficientemente preparada para tal desafio foi uma dificuldade não prevista, pois profissionais disputados com salários muito altos, cenário decorrente da alta demanda gerada pelas diversas exigências de soluções tecnológicas no período pandêmico, foi um dos intervenientes negativos que emergiu do contexto. Além dessa possibilidade, é preciso conjecturar a hipótese de que os desenvolvedores não dominassem totalmente as intenções curriculares da plataforma, de modo a criarem tecnologias que permitissem integrar tecnologia, educação, cultura e linguagens, de forma ágil e coerente com as concepções curriculares assumidas.

Sendo assim, os professores produziram os planejamentos da maneira que lhes pareceu conveniente, aplicando práticas já adquiridas, sem levar em conta as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem, o ensino, o currículo e a escola como sistema em que planejamentos verticais e horizontais devem ter uma modelagem institucional para que o acompanhamento e a coerência pedagógica sejam possíveis, bem como seu acompanhamento pelos gestores nas diversas instâncias.

Frente à constatação desses “improvisos” do planejamento e das restrições da formação desenvolvida com os professores, talvez mais focadas nas propriedades e operacionalidades das tecnologias do que na ótica de integração e transformações mútuas entre as tecnologias e o currículo, conforme preconizado na concepção de *web currículo*, lembrando novamente Morin quando descreve a causalidade circular, em que efeitos se transformam em causa, introduzo aqui uma questão emergente que

me parece fundamental na implantação de um web currículo e que, do meu ponto de vista, **pode ser considerada como gênese de outro novo indicador**. Trata-se dos **“arranjos pedagógicos”**, caminhos didáticos e metodológicos que materializam o modelo curricular apontado pelo programa de educação da instituição numa relação dialógica com os recursos de tecnologias digitais disponíveis na escola. Essas construções singulares e autorais, gestadas no projeto pedagógico da escola, cujo fluxo e ritmo devem alinhar-se às diferentes faixas etárias, às expectativas de aprendizagem numa área de estudo e/ou componente curricular - cuja consecução depende em grande parte das competências digitais já adquiridas por alunos e professores - não estão descritas *a priori* e requerem diferentes saberes para que se materializem num planejamento coerente e consequente. Penso que esse novo indicador tem uma relação importante com a expectativa de Almeida (2019), quando se refere à espiral de aprendizagem que depende, em larga medida, das ações intencionais do professor. Simultaneamente, é preciso considerar que a construção de tais arranjos suscitam a superação das restrições da formação desenvolvida com os professores, talvez mais focada nas propriedades e operacionalidades das técnicas do que na ótica de integração e transformações mútuas entre as tecnologias e o currículo. E, na realidade, são esses movimentos integradores e transformadores que definem a produção de um currículo e arranjos didáticos voltados para a aprendizagem na constituição do web currículo e não o domínio exclusivo de técnicas e ferramentas.

Embora haja evidências de alguns indicadores do web currículo no uso da Plataforma Iluminar, como multiletramento, contexto de aprendizagem, participação, autoria, articulação teoria-prática, espiral da aprendizagem, reflexão, depuração (ALMEIDA, 2016, 2019) e, ainda, o tratamento de dados com segurança off-line e na nuvem (MANDAIO, 2021) seus objetivos não foram totalmente alcançados. Essa constatação remete à necessidade de projeção de ações futuras no âmbito da gestão para a consecução do web currículo, à luz das premissas pedagógicas adotadas no Projeto Pedagógico, e que repousam na totalidade dos indicadores apresentados pelas autoras em epígrafe e dos que apresento como novos.

Num esforço de síntese, ao lado da reflexão sobre o planejamento digital, levanto também a hipótese de que assoberbados pela disruptiva situação pandêmica, os professores estavam mais preocupados em colocar as aulas em tela do que registrar planejamentos em novos formatos. Essa hipótese não pode ser descartada,

relembrando que as instituições se envolveram num acelerado ativismo para corresponder à velocidade exigida para providências tanto pedagógicas quanto técnicas e operacionais. Entretanto, detectada no processo, essa problemática poderia ter sido enfrentada com alinhamentos e ajustes, garantindo a consecução de metas, o que não ocorreu.

Ainda, no processo de análise, revisitando os registros dos alunos, cujos dados não foram objeto de análise neste estudo, à luz da LGPD, Lei n. 13.709/2018 que regulamentou as diretrizes para o tratamento de dados pessoais nos meios físicos e digitais por indivíduos e organizações, preocupei-me com a qualidade do armazenamento, a origem dos dados e os respectivos filtros necessários para acesso de distintos profissionais⁹.

Apesar de a segurança verificada no sistema mostrar-se confiável, offline e com armazenamento nas nuvens, alertei-me para a necessidade de criar protocolo mais específico, no que se refere a dados dos alunos, levando em conta que há diversos atores educativos, especialmente coordenadores e orientadores educacionais, com possível acesso a dados de estudantes, suas famílias e suas particularidades. Essa preocupação levou-me ao reexame da legislação e abordagem do tema junto aos membros da equipe técnica por meio de publicações recentes na área¹⁰, providência que configurou os indicadores relativos ao uso das tecnologias digitais e compartilhamento, previstos para o web currículo. Ainda, nessa perspectiva, considero que os registros digitais do Villa foram adequados durante o período da pesquisa, arquivados de forma segura e passíveis de análises comparadas para fins de replanejamento e reculturação (reconstrução do conhecimento) oportuna, a partir da extração de relatórios temáticos, elaboração de séries históricas, ensejando análises comparativas para tomada de decisões. Esse cenário reforça minha afirmação anterior quanto à oportuna introdução de um indicador referente à gestão documental para o web currículo.

⁹ Categorias de dados dos alunos, segundo OCDE (2020): **fornecidos** - por crianças e adolescentes ou por seus pais, responsáveis e instituições educacionais; **rastreados** - obtidos em atividades realizadas on-line pelos alunos como cookies, impressão digital, dados de geolocalização, buscas em navegadores e sites, entre outros; **inferidos** - derivados de análises realizadas a partir das informações fornecidas e dos rastros deixados durante o uso de aplicações.

¹⁰ Destaque para o Guia de proteção de dados pessoais - crianças e adolescentes, publicado pela Fundação Getúlio Vargas em outubro de 2020, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaís Duarte Zappellini, que trata de temas desafiadores como criação de perfis, website, plataformas digitais, marketing, armazenamento e eliminação de dados, e plataformas digitais, entre outros. Disponível: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/u12834/guia_crianças_e_adolescentes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

No contexto de inovações na legislação e de demandas emergentes, portanto, “[...] as tecnologias não são consideradas apenas ferramentas para apoiar a atividade, elas se constituem como cultura e linguagem estruturante do pensamento, das relações humanas, do conhecimento e do currículo” (ALMEIDA, 2019, p. 105).

Recobrando, também, as observações feitas pelas famílias acerca da comunicação postada em diferentes ferramentas, julguei oportuna a revisão do conjunto de recursos para reorganizar a comunicação de forma mais objetiva e pontual, num único espaço, quando da volta às aulas presenciais, para que ações e eventos da escola fossem mais rapidamente localizados e interpretados pelos pais e, conseqüentemente, as providências das famílias fossem melhor otimizadas, “[...] em função das intenções educativas associadas às necessidades, aos interesses, aos valores e aos objetivos dos aprendizes” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

O acompanhamento e o monitoramento dos processos que se desenvolvem na escola e a identificação da percepção das famílias sobre o percurso pedagógico, uma das funções dos gestores escolares, trouxe dados relevantes. Os pais mostraram certo descrédito, em algumas situações, registradas nos grupos focais, acerca da consistência das avaliações aplicadas aos alunos ora porque as consideraram pouco exigentes, ora ineficazes como métrica para o aproveitamento individual, já que foram realizadas a distância, permitindo consultas ou realizadas eventualmente em duplas e/ou grupos. Em que pese o cuidado do Villa na elaboração dos instrumentos, sob a ótica da avaliação formativa e diagnóstica, e não exclusivamente voltada para resultados em relação aos conteúdos trabalhados, notei que esses conceitos, apesar de adotados pela escola já anteriormente, não se instalaram solidamente na interpretação dos pais. De certa forma, as famílias manifestaram preocupação apenas com a aquisição de conteúdo dos diversos componentes curriculares e não consideraram as demais funções da avaliação num currículo por competências, inclusive as digitais, o que leva à reflexão sobre a necessária formação para os pais ou, pelo menos, a introdução de um processo informativo. Certamente, a questão da espiral de aprendizagem que integra o rol de indicadores do web currículo deve ser um ponto de atenção dos educadores (diretores, coordenadores e professores), não só no nível interno à escola, pela urgência da recomposição do currículo na volta às aulas presenciais, mas pela evidente necessidade de manter os pais esclarecidos sobre a intencionalidade da instituição e o vigor do seu currículo, tanto com recursos analógicos, quanto digitais.

Entendo que essa constatação traz à tona as contradições da mudança paradigmática em relação à intencionalidade educativa. Apesar das posições acerca da avaliação de competências fazerem parte do projeto educativo do Villa, divulgado desde a matrícula, e que abriga a concepção de educação e conseqüentemente a da avaliação, as famílias, diante da desconfiança de eficácia das aulas remotas, recuperaram a exigência pontual do conhecimento enciclopédico a ser aferido. Esse cenário levou-me a concluir sobre a gestão da comunicação no web currículo. Além das informações sobre a ação educativa eu deveria ter previsto a possível insegurança das famílias sobre os resultados dos alunos, já que, mesmo na vigência da normalidade das aulas presenciais, os pais estão sempre muito atentos e questionam sobre o quanto os filhos aprenderam. Oportunamente, a reflexão sobre o percurso pedagógico alertou-me sobre a insegurança das famílias, a partir do que reforcei providências em direção a uma avaliação diagnóstica na volta às aulas presenciais. Isso mostrou-se providencial, também, para que os educadores (diretores, coordenadores e professores) reposicionassem o currículo e as expectativas de aprendizagem nos diversos segmentos de ensino, apontando a direção em que a escola deveria concentrar esforços para vencer dificuldades de aprendizagem dos alunos, enfrentadas na etapa anterior. Faltou aos educadores (diretores, coordenadores e professores), entretanto, a perspicácia para divulgar convenientemente as estratégias da escola em direção à recomposição do currículo, já que os pais voltaram a questionar a posição da escola nos grupos focais.

5.2 Pandemia Covid-19: contingência disruptiva e transformação da escola

A pandemia não foi apenas a eclosão de “um simples vírus, mas uma pandemia biológica, social, comunicacional e política”, como afirma Moreira (2020, p. 180), que ocasionou profundas transformações no cotidiano de todos, provocando novas relações com o espaço, com o tempo e entre as pessoas. Trouxe perplexidade, novas configurações e arranjos desconhecidos nas estruturas de trabalho, nas atividades sociais e escolares, provocando contradições e a visão de um novo mundo, de uma nova noção de espaço, aos “ambientes praticados” a que Certeau (2007, p. 201) se refere como “um espaço vivido e pensado, que pode adquirir diversas reconfigurações e ressignificações de acordo com as diferentes apropriações”.

Antes do surto pandêmico, Marc Augé (2012) já havia introduzido a noção do “não lugar” representada por espaços públicos de circulação rápida como as rodovias, os hotéis e supermercados, aeroportos em que as pessoas se relacionam por meio de protocolos contratuais como passagens, bilhete de ingresso, onde não se constrói história, onde se reparte o efêmero. Para o autor, também, a Internet poderia ser entendida como “não lugar” nos momentos em que somos produtores e consumidores no universo de nuvens, produtos e informações. Lemos mensagens, estudamos, trabalhamos, compramos, jogamos, criamos perfis para as redes sociais, estamos em vários lugares simultaneamente, ou nos “escondemos” nessas possibilidades de tarefas e lugares.

Certeau (2007, p. 201) se refere ao “não lugar” como “um espaço vivido e pensado, que pode adquirir diversas reconfigurações e ressignificações de acordo com as diferentes apropriações” e, no caso da escola, discute a nova noção desse espaço, nomeando-o como “ambientes praticados”, de acordo com as diferentes identidades escolares e respectivos contextos, que se expandem por meios virtuais e a eles se integram.

De qualquer forma, ficamos diante de um mundo de possibilidades antes impensadas, com “a desterritorialização da escola (MOREIRA, 2020) na qual alunos, educadores e famílias foram colocados compulsoriamente e onde as relações, a história e o diálogo foram transformados. Se, de um lado, a tecnologia trouxe soluções para as aulas no período pandêmico, de outro, houve uma alteração das rotinas e da convivência dos alunos nos espaços de sociabilidade, de aprendizagem e de construção da identidade. Todos foram impelidos para um mundo totalmente codificado e do qual nenhum ator fazia parte inteiramente (SÁ, 2014).

Vimo-nos impelidos a construir uma nova realidade, quando nunca foi tão necessária a aliança do conhecimento e da criatividade no processo autoral das aulas e coautoral, na medida em que os técnicos da tecnologia e os educadores foram incorporados como parceiros indispensáveis na incursão por uma realidade ubíqua, tendo os sujeitos como participantes do processo e ouvidos no estudo de campo que adotei. Considerando as singularidades, é previsível que as experiências dos participantes nesse novo modo de estudar e conviver tenham trazido diferentes consequências para todos e para cada um na diversidade de situações. Sobre os fenômenos inerentes à nova realidade, que não foi colocada como opção, mas como contingência, psicanalistas, antropólogos, pensadores da era da informação e demais

pesquisadores debruçaram-se para compreender os inúmeros efeitos do isolamento e uso das tecnologias.

A vivência do isolamento e do “não lugar”, fenômeno da “desterritorialização da escola”, a volta à realidade escolar híbrida que emergiu gradativamente, após o controle da pandemia, e a subsequente volta presencial à escola, entendida por

Moreira (2020), como “reterritorialização da educação”, um segundo fenômeno, trouxeram à tona diferentes comportamentos, disruptivos, negacionistas, passivos e/ou transgressores que impactaram e impactam a escola e o trabalho educativo, numa intensidade como, até então, não se conhecia. Essa nova ordem, a volta ao território físico da escola ressignificada, colocou os educadores (diretores, coordenadores e professores) frente à exigência de aprofundar estudos na direção aqui exposta e repensar um novo modelo para a orientação educacional, articulado às novas demandas do alunado. Certamente, nessa modelagem não há a exclusão dos recursos digitais, mas um repensar sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia e o reposicionamento das relações socioemocionais no ambiente escolar, reproduzido na pandemia em “ambientes praticados”. Não se trata de trazer a este texto as incursões feitas na literatura e as ações em andamento para reorganizar a escola no acolhimento das necessidades atuais dos alunos, mas pontuar o quanto a análise crítica do período estudado desnudou os desafios para a ação gestora em torno da comunidade educativa.

Segundo Lévy (1996), a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são percursos de virtualização que, de alguma forma, já nos haviam introduzido no mundo virtual, em momentos anteriores ao uso compulsório da Internet e do advento das redes. Ainda, segundo o autor, o espaço virtual trouxe e traz possibilidades de produção, de informação e de relações independentemente do espaço geográfico, consolidando relações na desterritorialização, levando o sujeito a novas localizações de pertencimento e de mundialização.

Essas considerações estão no âmbito do conceito de pós-modernidade, (AUGÉ, 2012), incluindo o conceito do “não lugar” que, quando concebidos, eram pertinentes àquela realidade pré-pandêmica. Entretanto, atualmente, considerando as transformações sociais, econômicas e comunicacionais disruptivas esses constructos carecem de aprofundamento e revisões. Diante desse cenário, encontram-se os gestores do currículo, incluindo o professor gestor do currículo na sala de aula, lidando com as questões emergentes pós-pandemia, entre elas a do acolhimento e a da

reconstrução de laços a que Winnicott (1975) se referia como possível num “ambiente bom” no qual o sujeito convive, ou seja, o que oferece condições favoráveis para o amadurecimento da personalidade.

A escola precisou se reconstruir para o retorno às aulas presenciais e os gestores, como eu, voltaram-se para a problemática de um alunado que regressou com novas necessidades e diferentes expectativas em relação ao ambiente escolar, que não é mais o mesmo. Como consequência, foi preciso não só refletir, mas descobrir como agir nos espaços “praticados” dos novos contextos

SÍNTESE PROVISÓRIA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar as matrizes culturais da educação brasileira, na Seção 1 desta dissertação, pretendi compreender os processos contemporâneos na educação, à luz da história, obtendo subsídios para compreender a própria instituição onde atuo. Essa reflexão contribuiu também para as escolhas do caminho metodológico, descritas na Seção 2, pois deparei-me com um evento disruptivo que levou a escola para um “não lugar” e um “não tempo” em que a flexibilidade e a fluidez se confrontaram com a perene relação dialógica da conservação e da transformação, tradicionalmente presentes na estrutura de funcionamento e no ideário das escolas.

Da mesma forma que recobrei as matrizes culturais, revisei minha história como gestora ao assumir o constructo *web currículo* como inspiração para integrar currículo e tecnologias em todas as instâncias de atividade da escola, na tentativa de compreender o que motivou cada uma das minhas ações gestoras, percurso que registrei na Seção 3. Na trama do contexto construído, detive-me nos depoimentos dos participantes da pesquisa, atores parceiros na consecução de objetivos pedagógicos durante o período de isolamento (líderes do currículo, professoras e famílias), de cujos discursos reveladores extraí dados sobre minhas ações gestoras, como apresentei na Seção 4. Nutrida pelas evidências dos dados, elaborei síntese interpretativa da minha trajetória, e a fundamentação das minhas escolhas como gestora, na Seção 5, processo possível, após revisão da literatura selecionada, sessões desafiadoras da orientação e a participação nas atividades integradas do curso de Pós-Graduação Educação: Currículo, da PUC de São Paulo.

Ao definir o problema de pesquisa, buscava trazer à luz as ações exitosas e as menos produtivas da minha gestão, executadas com uso de tecnologias digitais no período pandêmico. Eu as encontrei e descrevi. Entretanto, é preciso colocar algumas questões que emergiram com inegável relevância desse processo de busca e que me fizeram adotar o título de Síntese Provisória, enfeixando estas considerações finais.

A comunidade escolar, premida pelo desafio surpreendente da pandemia, uniu-se de forma singular em processos cooperativos que renderam resultados progressivamente consistentes na rotina escolar dos alunos. Gestores, professores, pais, familiares e agregados, ora como protagonistas, ora como coadjuvantes contribuíram expressivamente para que as aulas e atividades mantivessem os alunos aprendendo, em que pese a heterogeneidade dos resultados frente à complexidade

dos desafios. A presente dissertação trouxe a minha consciência o esforço de toda a comunidade educativa na construção de um currículo em situação de ruptura e incertezas. Dessa forma, decidi assumir o procedimento de **escuta dos pais por meio de Grupos Focais**, como uma prática sistemática de minha gestão, tendo em vista que a participação das famílias, embora anteriormente facultada pela aplicação de questionários, mostrou-se muito mais significativa com a realização dos encontros em pequenos grupos que trouxeram dados consistentes para a elaboração de uma nova intencionalidade educativa, muito mais complexa e abrangente pós pandemia. Segundo Nunes (2008, p. 63)

Para se adaptarem à mudança, as escolas para além de terem de possuir a capacidade para aprender, também têm de ter a capacidade de detectar e corrigir os erros, de partilhar e utilizar o conhecimento com o sentido de poder aumentar a sua competência para atuar com eficácia.

Nesse sentido, a escola aprendente é a que desenvolve uma “inteligência organizacional”, capaz de criar seus próprios modelos de funcionamento a partir da reflexão coletiva, da interpretação de suas próprias experiências práticas, priorizando modelos construídos internamente ao invés de adotar fórmulas externas. O pêndulo da conservação e da transformação, presente no universo da educação e da escola, portanto, tem características próprias em cada instituição e localidade, cuja ocorrência não é diferente nos processos dialógicos do Villa.

Considerando essa realidade, julgo importante conhecer a visão dos alunos acerca do currículo em meio digital, investigação que não foi possível introduzir no projeto de pesquisa, por razões já descritas anteriormente neste texto. A pertinência dessa temática parece-me fundamental e está incluída na minha agenda para outros estudos sobre a relação entre web currículo e a aprendizagem dos alunos, a partir da visão particular desses participantes.

Finalmente, embora sem esgotar todos os vieses de análise e detendo-me na disponibilidade temporal para este estudo, aponto as ações que implementei na volta às aulas presenciais, considerando as consequências relevantes do “não lugar” e o “não tempo” na vida dos professores e estudantes.

A primeira delas foi a **reorganização das formações continuadas e em serviço** para atender aos desafios dos professores no enfrentamento dos problemas consequentes do período pandêmico – abordagem de questões socioemocionais, recomposição de conteúdos, apropriação de metodologias ativas para melhor

dinâmica das aulas- com uso das tecnologias digitais. O percurso de pesquisa apontou claramente que a falta de competências digitais, impactou negativamente muitas das ações dos docentes.

Uma das referências para entender a dimensão dessa lacuna foi a revisão da legislação, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP, no 2/2019, em que se nota um tratamento pouco aprofundado para o desenvolvimento de competências digitais dos docentes. Vale resgatar, também, a pesquisa “Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia” (ALMEIDA, IANNONE, SILVA, 2011, p. 344), que apontava a formação básica dos professores, predominantemente a distância, à época, alertando sobre a necessidade de adensar o desenvolvimento de competências digitais, premonitariamente, antes das imperiosas necessidades surgidas com a eclosão da pandemia.

Outro ponto a destacar como perspectiva de futuro é a intensificação do uso de tecnologias digitais e o domínio de suas ferramentas e mídias pelos futuros ingressantes que, cada vez mais, estão expostos a práticas dessa natureza. Depreende-se que, gradativamente, haverá maior integração e articulação de diferentes mídias sem que se identifique a preponderância de uma determinada no desenvolvimento dos cursos em geral (ALMEIDA, IANNONE, SILVA, 2011, p. 344).

Certamente, à falta de domínio de competências digitais somou-se, também, a falta de compreensão sobre o significado do *web* currículo em sua concepção e prática.

A segunda ação, na realidade, um conjunto de ações convergentes sobre os indicadores do *web* currículo, com maiores fragilidades, foi desencadeado a partir dos dados coletados e interpretados, requerendo uma **redefinição de procedimentos de gestão, com a introdução de novos instrumentos para acompanhamento, monitoramento e avaliação de processos em todas as instâncias.**

E, finalmente, a **introdução de trabalho focado sobre os dois novos indicadores** que emergiram da pesquisa realizada:

- **Gestão documental** com o objetivo de organizar e articular os dados gerados pela política educacional da instituição para o currículo em ação, servindo-me da Plataforma Iluminar como recurso construído pela própria escola, à luz do conceito de “inteligência organizacional”, característico da escola que aprende.

Considerando a importância desse indicador, é oportuna a revisão do Plano de Tecnologia Educacional da instituição, a fim de que a Gestão Documental articule diferentes dimensões do processo, sob liderança e governança específicas, com descritores claros visando à consecução de objetivos de curto, médio e longo prazo, como a memória institucional.

- **Formalização de “arranjos pedagógicos**, caminhos didáticos e metodológicos que materializam o modelo curricular apontado pelo Programa de Educação da instituição, na relação dialógica com as soluções de tecnologias digitais disponíveis na escola, caracterizando um novo paradigma de intencionalidade educativa. Esse novo paradigma requer uma revisão das propostas de atividades de ensino dos alunos, articulando técnicas de aprendizagem que relevem a pluralidade semiótica, a sincronicidade /assincronicidade de tarefas e de interlocução, os interesses e parâmetros cognitivos das diferentes faixas etárias, bem como a formação integrada dos docentes nas competências pedagógicas e digitais.

Saio desta empreitada com a certeza de que alinhei descritores e reflexões significativos sobre a gestão do currículo em meio digital, avançando muito na consecução dos meus objetivos iniciais.

Saio, no entanto, com a sensação de incompletude, característica de quem reconhece a seara inesgotável do conhecimento a ser construído.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e políticas públicas em TIC em educação. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL (cgi.br). **TIC Educação 2015**. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação**: web currículo e formação de professores. 2019. Tese (Livre-Docência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 3, p. 279-354, novembro 2012. Disponível: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1974.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2012.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERO, Jean Claude. **La reproduction**. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Miniret, 1970.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **A educação como projeto antropológico**. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote/IIIE, 1992. p. 66-83. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASALI, Alípio. Quatro paredes e um currículo. **Balanço crítico**, São Paulo, 12 jun. de 2020. Live. PUC-SP Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?=teuJ9CMEooc&t=950s>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. *In*: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p 255-287.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio M. D. O Paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13-30, jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528/9627>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228625039_A_relacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_com_a_universalizacao_da_educacao_basica. Acesso em: 1 ago. 2022.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho / 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwswsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun 2022

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação, Regras do Jogo** - das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. **Pátio: Revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 4, n. 16, p. 13-18, fev /abr. 2011.

IANNONE, Leila R; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, Armando. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Educação: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. p 55-69. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso: em 4 dez. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Rio de Janeiro: 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

LÜCK, Heloísa (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, INEP: Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195 fev/jun 2000.

LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa**: O trabalho do gestor escolar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo. Educ, 2009.

MANDAIO, Cláudia. **Integração currículo e tecnologia educacional no ensino fundamental**: web currículo na prática. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Maria da Graça da S. A desterritorialização e a reterritorialização da educação: corpos e espaços onde habitam. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MOREIRA, Maria da Graça da S. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos. São Paulo: Educ, 2020. p. 180-189. Disponível: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE. **A Legislação do Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-legislacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Carlos Manuel Nunes. **A Escola, uma Organização Aprendente**: Contributos dos Sistemas de informação / Tecnologia de informação e Comunicação para Mudança e Inovação nas escolas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação – Administração Escolar) - Universidade de Évora, Évora, 2008. Disponível: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18370>. Acesso em: 9 nov. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1-20, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 13 jun. 2022.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 1208-1233, out/dez., 2017. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>. Acesso em: 10 jun. 2022.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra de. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

REIMERS, Fernando M. *et al.* **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global.** São Paulo: Moderna, 2017.

REIMERS, Fernando M; SCHLEICHER, Andreas. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. **FGV EBAPE**, 2020. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/artigos/um-roteiro-para-guiar-resposta-educacional-pandemia-da-covid-19-de-2020-0>. Acesso em: 14 jun 2022.

REZENDE, Eliana. **Uso de tecnologias como política de preservação de patrimônio cultural.** 2016. Disponível em: <https://eliana-rezende.com.br/uso-de-tecnologias-como-politica-de-preservacao-de-patrimonio-cultural/documental/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

REZENDE, Eliane. **Porque Documento Digitalizado não é Documento Digital.** 2017. Disponível em :<https://eliana-rezende.com.br/porque-documento-digitalizado-nao-e-documento-digital/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Marlusa Benedetti da; FAGUNDES, Léa da Cruz. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1189-1211, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20167>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 2, p. 209-229, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/sDhTTskCGVGDyqwRTyLnWPm/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ângela Maria Ferreira da. **Desenvolvimento de um dashboard de indicadores de gestão científica numa Instituição de Ensino Superior**. 2021. Dissertação (Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial) - Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134953/2/484403.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 38, p. 263-268, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/804/675>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SINEK, Simon. **Por quê?** Como os grandes líderes inspiram ação. São Paulo: Saraiva, 2012.

SZIMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Ramalho (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2002.

THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. **A Escola e a Mudança**. Contributos sociológicos. Lisboa: Escolar, 1994. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Gather_Perrenoud_1994_A.html. Acesso em: 06 jun. 2022.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Edusp, Gente; 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Sequência de ações para a implantação do Web Currículo – 2014 a 2022

APÊNDICE 2 - Quadro de Referências

APÊNDICE 3 - Orientações para execução de Entrevista com Equipe Técnica

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Técnico-Pedagógica

APÊNDICE 5 - TCLE - Equipe Técnico-Pedagógica

APÊNDICE 6 - Convite para entrevista semiestruturada -Equipe Técnico-Pedagógica

APÊNDICE 7 - *Save The Date* entrevista semiestruturada - Equipe Técnico-Pedagógica

APÊNDICE 8 - Orientações para aplicação de questionário - Professores

APÊNDICE 9 - Questionário Professores

APÊNDICE 10 - TCLE - Professores

APÊNDICE 11 - Convite para questionário - Professores

APÊNDICE 12 - *Save The Date* questionário - Professores

APÊNDICE 13 - Orientações para grupo focal dos pais

APÊNDICE 14 - Roteiro para grupo focal dos pais

APÊNDICE 15 - TCLE - grupo focal dos pais

APÊNDICE 16 - Convite para grupo focal dos pais

APÊNDICE 17 - *Save The Date* grupo focal dos pais

APÊNDICE 18 – Status Report desenvolvimento Iluminar

APÊNDICE 19 - Transcrição da Entrevista Semiestruturada - Direção de Unidade 01

APÊNDICE 20 - Transcrição da Entrevista Semiestruturada - Direção de Unidade 02

APÊNDICE 21 - Transcrição da Entrevista Semiestruturada - Orientação Pedagógica

APÊNDICE 22 - Transcrição da Entrevista Semiestruturada - Coordenação Pedagógica

APÊNDICE 23 - Transcrição da Entrevista Semiestruturada - Supervisoras Pedagógicas

APÊNDICE 24 - Transcrição do Grupo Focal - Pais 01

APÊNDICE 25 - Transcrição do Grupo Focal - Pais 02

APÊNDICE 26 - Transcrição do Grupo Focal - Pais 03

APÊNDICE 27 - Resultado da Pesquisa - Professores

APÊNDICE 28 - Protocolo Sanitário

APÊNDICE 29 - Recursos Tecnológicos disponibilizados pelo Villa no período pandêmico

APÊNDICE 30 - Tecnologia de Apoio ao Ensino e Aprendizagem

APÊNDICE 31 - Canais de Comunicação Escola Família Colaborador

APÊNDICE 32 - Documentos de Apoio Pedagógico

APÊNDICE 33 - Tutoriais disponibilizados

APÊNDICE 34 - Plantões Pedagógicos

APÊNDICE 35 - Documentos de Rotinas Pedagógicas

APÊNDICE 36 - Ações Socioemocionais para Colaboradores

APÊNDICE 37 - Plano de Ensino Remoto

APÊNDICE 38 - Protocolo 212 – Plataforma Teams

APÊNDICE 39 - Protocolo 028 – Atendimento – Agendamento de Reuniões – Aditivo Pandemia

APÊNDICE 40 - Protocolo 061 – Atendimento via e-mail

APÊNDICE 41 - Circular 061 – Treinamento Teams Ed. Inf. Ao E. Médio

APÊNDICE 42 - Protocolo 062 – Reunião das Orientações Educacionais com as Famílias de Alunos – Aditivo Pandemia

APÊNDICE 43 - Protocolo 063 – Plantões Pedagógicos

APÊNDICE 44 - Protocolo 065 – Reuniões de Coordenação Individuais – Aditivo Pandemia

APÊNDICE 45 - Protocolo 068 – Medidas Disciplinares

APÊNDICE 46 - Protocolo 096 – Comunicação Via Plataformas Digitais

APÊNDICE 47 - Protocolo 113 – Infraestrutura de TI e Segurança da Informação

APÊNDICE 48 - Protocolo 167 – Helpdesk Tecnologia

TABELA COM APÊNDICES	LINKS DOS APÊNDICES
APÊNDICE 01 - SEQUÊNCIA DE AÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DO WEB CURRÍCULO	LINK APD01
APÊNDICE 02 - QUADRO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	LINK APD02
APÊNDICE 03 - ORIENTAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA	LINK APD03
APÊNDICE 04 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA LIDERANÇA PEDAGÓGICA	LINK APD04
APÊNDICE 05 - TCLE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA	LINK APD05
APÊNDICE 06 - CONVITE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	LINK APD06
APÊNDICE 07 - SAVE THE DATE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	LINK APD07
APÊNDICE 08 - ORIENTAÇÃO QUESTIONÁRIO PROFESSORES	LINK APD08
APÊNDICE 09 - ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSORES	LINK APD09
APÊNDICE 10 - TCLE QUESTIONÁRIO PROFESSORES	LINK APD10
APÊNDICE 11 - CONVITE QUESTIONÁRIO PROFESSORES	LINK APD11
APÊNDICE 12 - SAVE THE DATE QUESTIONÁRIO PROFESSORES	LINK APD12
APÊNDICE 13 - ORIENTAÇÃO GRUPO FOCAL PAIS	LINK APD13
APÊNDICE 14 - ROTEIRO GRUPO FOCAL PAIS	LINK APD14
APÊNDICE 15 - TCLE GRUPO FOCAL PAIS	LINK APD15
APÊNDICE 16 - CONVITE GRUPO FOCAL PAIS	LINK APD16
APÊNDICE 17 - SAVE THE DATE GRUPO FOCAL PAIS	LINK APD17
APÊNDICE 18 - STATUS REPORT DESENVOLVIMENTO ILUMINAR	LINK APD18
APÊNDICE 19 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIREÇÃO 01	LINK APD19
APÊNDICE 20 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIREÇÃO 02	LINK APD20
APÊNDICE 21 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ORIENTAÇÃO	LINK APD21
APÊNDICE 22 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENAÇÃO	LINK APD22
APÊNDICE 23 - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SUPERVISÃO	LINK APD23
APÊNDICE 24 - TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL PAIS 01	LINK APD24
APÊNDICE 25 - TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL PAIS 02	LINK APD25
APÊNDICE 26 - TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL PAIS 03	LINK APD26
APÊNDICE 27 - RESULTADO PESQUISA PROFESSORES	LINK APD27
APÊNDICE 28 - PROTOCOLO SANITÁRIO - PLANO DE CONTINGÊNCIA	LINK APD28
APÊNDICE 29 - RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONIBILIZADOS PELO VILLA NO PERÍODO PANDÊMICO	LINK APD29
APÊNDICE 30 - TECNOLOGIA DE APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM	LINK APD30

APÊNDICE 31 - CANAIS DE COMUNICAÇÃO	LINK APD31
APÊNDICE 32 - DOCUMENTOS DE APOIO PEDAGÓGICO	LINK APD32
APÊNDICE 33 - TUTORIAIS DISPONIBILIZADOS	LINK APD33
APÊNDICE 34 - PLANTÕES PEDAGÓGICOS	LINK APD34
APÊNDICE 35 - DOCUMENTOS DE ROTINA PEDAGÓGICA	LINK APD35
APÊNDICE 36 - AÇÕES SOCIOEMOCIONAIS PARA OS COLABORADORES	LINK APD36
APÊNDICE 37 - PLANO DE ENSINO REMOTO	LINK APD37
APÊNDICE 38 - PROTOCOLO 212 - PLATAFORMA TEAMS	LINK APD38
APÊNDICE 39 - PROTOCOLO 028 - ATENDIMENTO - AGENDAMENTO DE REUNIÕES - Aditivo Pandemia	LINK APD39
APÊNDICE 40 - PROTOCOLO 061 - ATENDIMENTO VIA E-MAIL	LINK APD40
APÊNDICE 41 - CIRCULAR 061 -Treinamento Teams-Educação Infantil e Ens. Médio-JC-G (PENDENTE)	LINK APD41
APÊNDICE 42 - PROTOCOLO 062 - REUNIÃO DAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COM AS FAMÍLIAS DE ALUNOS - Aditivo Pandemia	LINK APD42
APÊNDICE 43 - PROTOCOLO 063 - PLANTÕES PEDAGÓGICOS - Aditivo Pandemia	LINK APD43
APÊNDICE 44 - PROTOCOLO 065 - REUNIÕES DE COORDENAÇÃO INDIVIDUAIS - Aditivo Pandemia	LINK APD44
APÊNDICE 45 - PROTOCOLO 068 - MEDIDAS DISCIPLINARES - Aditivo Pandemia	LINK APD45
APÊNDICE 46 - PROTOCOLO 096 - COMUNICAÇÃO VIA PLATAFORMAS DIGITAIS	LINK APD46
APÊNDICE 47 - PROTOCOLO 113 - INFRAESTRUTURA DE TI E SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	LINK APD47
APÊNDICE 48 - PROTOCOLO 167 - HELPDESK TECNOLOGIA	LINK APD48