



GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: O PAPEL DO GESTOR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÓS-PANDEMIA

PALHETA, Paulo Matheus Silva¹

Resumo: Este estudo objetiva analisar o papel do gestor educacional e escolar na reorganização dos processos de ensino e no uso de recursos tecnológicos nas escolas brasileiras, no contexto do novo normal estabelecido pela pandemia de covid-19. Em diálogo com a legislação pertinente à educação básica, a pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, amparada por revisão bibliográfica e documental. O levantamento evidenciou que a inserção forçada de ferramentas digitais inaugurou uma nova fase estrutural, popularizando o uso dessas tecnologias entre os docentes para atender às demandas de estudantes e da comunidade. Constatou-se que a apropriação desses recursos fomentou propostas metodológicas inovadoras, embora tenha escancarado desafios de infraestrutura e formação. Infere-se que a adaptação a essa realidade exige do líder escolar uma postura flexível e democrática, centrada na mitigação das defasagens de aprendizagem deixadas pelo distanciamento social e na construção de um ambiente educativo inclusivo, emancipatório e tecnologicamente integrado.

Palavras-chave: gestão educacional; recursos tecnológicos; escola pós-pandemia; brasil.

Abstract: This study aims to analyze the role of the educational and school manager in reorganizing teaching processes and the use of technological

1 Graduado em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduado em Gestão Educacional pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduando em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela UNAMA - Universidade da Amazônia. E-mail: paulo.silva.educ@gmail.com



resources in Brazilian schools, in the context of the new normal established by the COVID-19 pandemic. In dialogue with the relevant basic education legislation, the research is based on a qualitative exploratory approach, supported by a bibliographic and documentary review. The survey showed that the forced insertion of digital tools inaugurated a new structural phase, popularizing the use of these technologies among teachers to meet the demands of students and the community. It was found that the appropriation of these resources fostered innovative methodological proposals, although it exposed infrastructure and training challenges. It is inferred that adapting to this reality requires the school leader to adopt a flexible and democratic posture, centered on mitigating the learning gaps left by social distancing and building an inclusive, emancipatory, and technologically integrated educational environment.

Keywords: educational management; technological resources; post-pandemic school; brazil.



INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas que foram contaminadas pelo coronavírus SARS-CoV-2, em torno de 80%, eram assintomáticas ou com sintomas muito leves; em torno de 20% apresentavam sintomas gripais e 5% agravavam seu estado de saúde, podendo necessitar de internação em leitos intermediários ou nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Crianças e jovens foram os menos propensos aos quadros virais graves e conviveram com o coronavírus por mais tempo, contribuindo para a cadeia de transmissão, o que colocou em risco de gravidade e morte as populações adultas, idosos e portadores de comorbidades. Neste sentido, a propagação vertiginosa da covid-19 impôs ao mundo, de forma global, a tomada de medidas críticas por parte dos governos de todos os países, como foram as medidas de isolamento ou distanciamento social, a quarentena e o lockdown preventivo e obrigatório para desacelerar o contágio.

Vale ressaltar que os impactos gerados pela crise não se limitaram ao colapso sanitário. No campo do ensino, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que cerca de 1,5 bilhão de alunos tiveram as suas rotinas acadêmicas paralisadas ou severamente alteradas. Esse cenário, que atingiu mais de 90% da população estudantil global, forçou o surgimento e a adaptação abrupta para o modelo de ensino remoto emergencial.

Neste cenário de calamidade, Estados e Municípios assumiram as competências na definição de diretrizes para a construção de um plano de reabertura, exigindo que as escolas públicas e privadas estabelecessem estratégias claras para antes, durante e após o período de isolamento. Para sustentar esse retorno, não bastaram apenas arranjos estruturais e biossegurança. Tornou-se imperativo o aprofundamento das políticas psicossociais e de saúde mental. O isolamento e o medo do contágio afetaram drasticamente o bem-estar emocional de todos os envolvidos no ecossistema de ensino. Os professores e os gestores educacionais viram-se diante de quadros de esgotamento e ansiedade devido à sobrecarga do trabalho remoto e à falta de preparo prévio, enquanto os alunos enfrentaram perdas socioafetivas e desamparo. A escola, portanto, precisou reorganizar-se como um verdadeiro espaço de acolhimento psicológico (Castro; Perissé, 2020).



Conforme destaca Vieira (2007), a administração do ensino nacional estrutura-se a partir dos comandos A maioria das pessoas que foram contaminadas pelo coronavírus SARS-CoV-2, em torno de 80%, eram assintomáticas ou com sintomas muito leves; em torno de 20% apresentavam sintomas gripais e 5% agravavam seu estado de saúde, podendo necessitar de internação em leitos intermediários ou nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Crianças e jovens foram os menos propensos aos quadros virais graves e conviveram com o coronavírus por mais tempo, contribuindo para a cadeia de transmissão, o que colocou em risco de gravidade e morte as populações adultas, idosos e portadores de comorbidades. Neste sentido, a propagação vertiginosa da covid-19 impôs ao mundo, de forma global, a tomada de medidas críticas por parte dos governos de todos os países, como foram as medidas de isolamento ou distanciamento social, a quarentena e o lockdown preventivo e obrigatório para desacelerar o contágio.

Vale ressaltar que os impactos gerados pela crise não se limitaram ao colapso sanitário. No campo do ensino, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que cerca de 1,5 bilhão de alunos tiveram as suas rotinas acadêmicas paralisadas ou severamente alteradas. Esse cenário, que atingiu mais de 90% da população estudantil global, forçou o surgimento e a adaptação abrupta para o modelo de ensino remoto emergencial.

Neste cenário de calamidade, Estados e Municípios assumiram as competências na definição de diretrizes para a construção de um plano de reabertura, exigindo que as escolas públicas e privadas estabelecessem estratégias claras para antes, durante e após o período de isolamento. Para sustentar esse retorno, não bastaram apenas arranjos estruturais e biossegurança. Tornou-se imperativo o aprofundamento das políticas psicossociais e de saúde mental. O isolamento e o medo do contágio afetaram drasticamente o bem-estar emocional de todos os envolvidos no ecossistema de ensino. Os professores e os gestores educacionais viram-se diante de quadros de esgotamento e ansiedade devido à sobrecarga do trabalho remoto e à falta de preparo prévio, enquanto os alunos enfrentaram perdas socioafetivas e desamparo. A escola, portanto, precisou reorganizar-se como um verdadeiro espaço de acolhimento psicológico (Castro; Perissé, 2020).



Conforme destaca Vieira (2007), a administração do ensino nacional estrutura-se a partir dos comandos da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), que orientam a cooperação entre União, Estados e Municípios. Durante a reabertura, a liderança do gestor educacional mostrou-se vital. Esse profissional precisou conduzir as adaptações fundamentado no princípio da participação democrática, envolvendo a coordenação pedagógica e o corpo docente para implementar o modelo híbrido e criar metodologias de mitigação da defasagem escolar.

Na contemporaneidade, a figura do diretor escolar transcende a simples execução de burocracias. Ele é o eixo central que garante a funcionalidade e o acolhimento do espaço formativo. O sucesso ou o fracasso no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos estudantes reflete, em grande medida, a eficiência das decisões tomadas e o clima organizacional promovido por sua equipe (Lück, 2009). Com base nesse panorama, o presente artigo visa analisar as medidas adotadas pelas lideranças escolares e educacionais frente ao “novo normal”, mapeando as ações e a inserção dos recursos tecnológicos que atuaram como suporte para suavizar os impactos pandêmicos.

2 METODOLOGIA

Este estudo estruturou-se sob a égide da pesquisa qualitativa exploratória, sustentada pela revisão da literatura e pela análise documental. Consoante os preceitos de Gil (2018), as investigações científicas devem alicerçar-se no conhecimento existente, exigindo um rigoroso critério na aplicação de seus métodos. Em convergência com a técnica documental, procurou-se refletir sobre o papel organizacional do diretor no período de retorno às aulas. A pesquisa, conforme assinala Minayo (1994), é o itinerário percorrido para esclarecer problemáticas a partir de rigor metodológico, buscando sempre a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais.

A pesquisa documental baseou-se na análise de fontes normativas primárias, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Para contextualizar o período de exceção, foram perscrutados os textos da Medida Provisória nº 934/2020, da Lei nº 14.040/2020 e das Portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 343, 345 e 395/2020.



A análise empreendida dialoga com a realidade política e educacional atual, detendo-se nos embates entre as normativas impostas de forma vertical pelo Estado e os desafios práticos de implementação no chão da escola (Moraes; Galiuzzi, 2007). Sob a ótica da Análise Textual Discursiva, entende-se que as informações extraídas dos documentos não são estanques; elas adquirem significado a partir do questionamento crítico feito pelo pesquisador (Souza; Galiuzzi, 2019). Essa abordagem permitiu decupar o texto frio da lei, desvelando as tensões existentes entre as exigências estatais e as limitações estruturais enfrentadas por gestores, conselheiros, professores e alunos no auge da crise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O PERCURSO DA GESTÃO EDUCACIONAL E O ARCABOUÇO LEGAL NA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A procura pela excelência no ensino da rede pública torna-se indispensável mediante o esforço histórico dos profissionais que defendem uma educação formadora de sujeitos autônomos. Como pontua Lück (2009), a concepção de “gestão” consolida-se como um novo paradigma, substituindo a antiga visão restrita de “administração escolar”. É a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) que pavimentam as bases legais para que a gestão do ensino atue como um plano de ações integradas entre as instâncias governamentais.

A partir da década de 1990, notou-se a emergência de uma política de descentralização no país, impulsionada por acordos internacionais. Isso introduziu um modelo de governança em que se cobravam resultados mais mensuráveis das unidades de ensino. Diversas vezes, orientadas por demandas do Banco Mundial, essas políticas exigiam planos rigorosos e o controle estrito dos investimentos educacionais, delineando os rumos curriculares da Educação Básica (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015).

Com o advento da pandemia, o ordenamento jurídico emergencial focou na contenção da circulação do vírus. As Portarias MEC nº 343, 345 e 395/2020 permitiram a suspensão ou a substituição excepcional das atividades presenciais por meios digitais. Posteriormente, a Lei nº 14.040/2020



dispensou a obrigatoriedade dos duzentos dias letivos, determinando, no entanto, a necessidade de integralização da carga horária, sempre à luz da garantia do princípio da igualdade de condições para o acesso.

Enquanto nações como a Suécia tentaram manter as aulas ativas e países como a Finlândia fizeram fechamentos parciais, o Brasil adotou de imediato a suspensão integral das atividades presenciais (World Bank Group Education, 2020). No entanto, a aplicação dessas leis federais esbarrou em sérias deficiências de infraestrutura.

A literatura documental evidencia que as diretrizes para a reposição do calendário letivo sofreram sucessivos vetos pelo Governo Federal, os quais dificultaram os repasses financeiros a estados e municípios. Essa desassistência agravou as desigualdades, visto que a falta de equipamentos adequados e pacotes de internet impossibilitou que alunos da rede pública participassem do modelo remoto de forma digna. Esse movimento demonstrou uma discrepância severa entre a imposição de regras legais e a ausência de amparo prático para o gestor implementar tais exigências.

3.2 AS FRONTEIRAS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA PRÁTICA PÓS-PANDEMIA

Para examinar o protagonismo da liderança educativa na retomada, é vital discernir as instâncias do sistema de ensino. Vieira (2007) elucida que a dimensão da “gestão educacional” se debruça sobre o cenário macro. Ela é ditada pelas políticas de Estado, sendo fortemente condicionada pelas disputas de orçamento, distribuição de receitas e tensões políticas que definem os repasses de capital.

Por outro lado, a “gestão escolar” concentra-se no microambiente das instituições. Compete à direção de cada escola coordenar e zelar pelo seu patrimônio físico (laboratórios, equipamentos, instalações) e pelo seu capital humano e intelectual (corpo docente, alunos, cultura interna) (Vieira, 2007). É no interior da unidade que o líder mobiliza a sua comunidade para delinear e executar o Projeto Político-Pedagógico, garantindo que o direito à aprendizagem se materialize independentemente das adversidades externas.

Nesse ínterim, vale ressaltar que a escola de qualidade para todos é um ideal indiscutível, porém com um enorme desafio em todas as suas



dimensões estruturais e pedagógicas. A educação não se reduz a uma etapa estática de repasse de dados, mas manifesta-se como um campo plural com atores e dinâmicas formadoras contínuas (Dourado; Oliveira, 2009). Tanto o nível macro quanto o micro de gestão precisaram coordenar a adaptação da escola, revelando que a pandemia não modificou apenas o uso de telas, mas as relações orgânicas dentro e fora do espaço educativo.

3.3 O NOVO NORMAL E A INSERÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA

O distanciamento e a exclusão digital já eram realidades históricas; contudo, a pandemia acelerou a inserção obrigatória dos recursos tecnológicos nos planejamentos de ensino. Consoante Hoffmann e Fagundes (2008), essas ferramentas são a materialização da cultura digital na contemporaneidade, caracterizando uma rede interligada de saberes que deve servir à difusão de ideias e não ao silenciamento dos sujeitos sociais.

Compete à administração escolar organizar o fluxo de informações virtuais, compreendendo que a educação moderna não pode afastar o indivíduo da sua realidade tecnológica. Observou-se, de forma empírica, que a migração para o digital forçou os familiares a acompanharem de perto as rotinas acadêmicas de seus filhos. Contudo, essa apropriação dos aparatos exige um olhar humanizador por parte da escola, utilizando as máquinas a serviço da emancipação humana, e não como uma barreira limitadora (Freire, 2001).

Nesse cenário tecnológico, ressalta-se o papel fundamental das metodologias ativas. O gestor atua como o principal articulador, devendo direcionar e amparar sua equipe docente para a adoção de práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e os laboratórios rotacionais. Ao fomentar essas abordagens, a liderança escolar garante que a tecnologia não seja usada meramente como um repositório passivo de arquivos, mas sim como uma ferramenta para colocar o estudante no centro de sua própria construção do saber, otimizando de maneira robusta o aproveitamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a gestão escolar assume a vanguarda na capacitação de seu corpo docente. Como a educação deve ser entendida em sua



multiplicidade de espaços e dinâmicas (Dourado; Oliveira, 2009), o gestor necessita prover meios para que o professor não seja um mero reprodutor de conteúdos digitais, mas um mediador crítico. A integração da tecnologia requer planejamento e intencionalidade pedagógica, elementos que só se materializam quando a gestão viabiliza a formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Entretanto, de acordo com Silva, Lima e Souza (2019), essa inovação didática evidenciou o abismo existente entre o setor público e o privado. Enquanto as escolas particulares dispunham de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) centralizados e professores com treinamento, a rede pública dependia de adaptações rudimentares via redes sociais. Logo, o desafio central da direção frente a esse “novo normal” é articular parcerias e recursos para minimizar esse déficit estrutural.

3.4 O PAPEL DO GESTOR NA PRÁTICA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A atuação do gestor deixou de ter caráter apenas administrativo para focar na mediação de conflitos e na reestruturação do fazer pedagógico. Gracindo (2007) relaciona as vastas atribuições que recaem sobre a direção, que abrangem a comunicação interpessoal, a alocação do corpo docente, o acompanhamento do plano financeiro e a supervisão efetiva dos projetos. Todavia, Saviani (2016) corrobora que, acima da figura do administrador de contas, o diretor escolar deve ser, fundamentalmente, um educador que guarda o sentido pedagógico do estabelecimento.

O retorno às atividades exigiu a instauração de ações contínuas de avaliação diagnóstica para cobrir os graves déficits de leitura e raciocínio deixados pelo período pandêmico. O gestor precisou monitorar a evasão, acolher as demandas socioemocionais, administrar matrículas e garantir a manutenção das normas de biossegurança do prédio escolar. Falhas nesses processos desencadeiam prejuízos severos, abalando a confiança da comunidade e a qualidade do serviço ofertado (Gracindo; Kenski, 2001).

A complexidade desse cenário reforça a premissa de que a gestão democrática constitui não apenas o meio, mas o próprio fim do processo educativo. O gestor, ao articular as dimensões administrativas e financeiras,



não pode perder de vista a essência imaterial da escola, que engloba as ideias, a cultura e as relações interpessoais (Vieira, 2007). Ao assumir sua identidade de educador por excelência (Saviani, 2016), o diretor promove um clima organizacional onde o erro é visto como etapa da aprendizagem e a superação das defasagens torna-se um compromisso coletivo.

Para efetivar a governança dessas múltiplas funções de forma compartilhada, destaca-se a importância vital do Conselho Escolar. Este órgão colegiado — composto obrigatoriamente por cadeiras que representam a figura do gestor, da comunidade, dos prestadores de serviço, dos pais, dos alunos e dos professores — é o espaço legítimo para a tomada de decisões na escola pública. A atuação efetiva do Conselho Escolar impede a centralização do poder e legitima a autonomia institucional da escola em tempos de crise.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das normativas instauradas no contexto da calamidade sanitária, em especial a Lei nº 14.040/2020 e as diretrizes curriculares excepcionais do MEC, escancara a urgência de estabelecer canais permanentes de diálogo. A promulgação de resoluções de cima para baixo desconsidera as disparidades regionais do país. Excluir os professores, os pais e a comunidade escolar das decisões, enfraquecendo instrumentos fundamentais como o Conselho Escolar, resulta na criação de normativas engessadas que alienam o trabalho pedagógico.

O modelo de gestão democrática é simultaneamente o caminho e a finalidade da escola-cidadã (Gracindo, 2007). Ao examinar as ações do diretor educacional, constatou-se que o seu papel precisou distanciar-se da burocracia excessiva para adotar uma liderança flexível. Foi preciso mobilizar a comunidade de forma remota, garantir acolhimento psicossocial e rearticular táticas operacionais em um ambiente dominado pela incerteza.

Contudo, observa-se que a consolidação da liderança escolar carece de apoio logístico e financeiro dos entes governamentais. As formações ofertadas pelas secretarias de educação ainda permanecem com um viés excessivamente teórico, não preparando o administrador para o gerenciamento de crises reais. Conclui-se, destarte, que a reestruturação educacional passa irrevogavelmente pela autonomia dos espaços de ensino, onde a escola



cumpra o seu dever inalienável de formar sujeitos capazes de dominar o saber tecnológico e social. E é por intermédio das ações integrativas de um gestor preparado que a escola sobrevive, transformando a crise em uma oportunidade para o fortalecimento da gestão colegiada e democrática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. T. **O Gestor Escolar**. Caderno Temático: Gestão Escolar. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília, DF: MEC, 2020.

CASTRO, M.; PERISSÉ, C. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática da escola e do sistema. *In: Curso técnico em gestão escolar: Profuncionário*. Módulo 2. Brasília: MEC/CEAD/UnB, 2007.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**. 2001.

HOFFMANN, D. S.; FAGUNDES, L. da C. Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital? **Revista Renote**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

RABELO, J. J.; JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. O Banco Mundial e a educação brasileira: o caso do Ceará. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 257-285, 2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. G. S. L.; LIMA, S. F.; SOUZA, V. M. A gestão escolar e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. **Revista Mais Educação**, São Paulo, v. 2, n. 6, 2019.

SOUZA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. A Dialética na Categorização da Análise Textual Discursiva: O movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 1-22, 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Natal, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

WORLD BANK GROUP EDUCATION. **The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses**. Washington, DC: World Bank, 2020.