

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MARILENE SANTANA DOS SANTOS GARCIA

**MATRIZ FLEXÍVEL DE PRESSUPOSTOS FORMATIVOS COM FOCO NA
GESTÃO ESCOLAR, DIMENSÃO PEDAGÓGICA E NAS COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS**

MIAMI, FLÓRIDA

2023

MARILENE SANTANA DOS SANTOS GARCIA

**MATRIZ FLEXÍVEL DE PRESSUPOSTOS FORMATIVOS COM FOCO NA
GESTÃO ESCOLAR, DIMENSÃO PEDAGÓGICA E NAS COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador Prof. Dr. Eduardo Fofonca

MIAMI, FLÓRIDA

2023

Marilene Santana dos Santos Garcia

**Matrizes flexíveis de pressupostos de formação com foco na gestão e em competências
sócio-emocionais**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Fofonca – Orientador e Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Gabriel César Dias Lopes
Logos University International

Profa. Dra. Kátia Valéria Pereira Gonzaga
Logos University International
Universidade de Lisboa

Profa. Dra. Carmo de Figueiredo Cisne
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fundação Técnico-Educacional Souza Marques

Prof. Dr. Kemal Yildirim
Logos University International

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Orientador

**Miami
2023**

RESUMO

A presente pesquisa visa a apresentar os resultados de estudo em nível de doutoramento, com abordagem qualitativa e comparativa de contextos e narrativas, entre as realidades de algumas escolas do nível não-superior do Brasil e de Portugal. O propósito foi levantar, a partir das narrativas das vivências de gestores de escolas de nível básico e secundário, o seu papel, ação e suas experiências pessoais e coletivas, bem como a sua perspectiva socioemocional no enfrentamento do cotidiano escolar no período da Covid-19 - de 2021 a 2022, a fim de produzir conteúdos de formação de professores e profissionais da educação, nessa área. Foram realizadas 6 entrevistas semi-estruturadas, via webconferência, com 3 (três) gestores escolares do Brasil e 3 (três) de Portugal. A partir da transcrição e análise desses dados, foi possível realizar reflexões que, ancoradas teoricamente, permitiram desenhar uma matriz para programas de formação de professores ajustados às suas necessidades e realidades, nos quais formam focadas metodologias ativas/ emocionais/, chegando-se ao conceito de maturidade educacional. A base teórica tem como pressuposto o modelo de formação de professores de André e Oliveira (2016), que propõem linhas de ação como: i) identidade profissional; ii) profissionalidade docente e iii) saberes e trabalho docente. Chegou-se a uma matriz flexível de pressupostos formativos, que são ressonâncias dos ecossistemas das comunidades de aprendizagem em que tais profissionais gestores estão inseridos. A referida matriz pauta-se em três eixos para a formação continuada de professores. A saber: 1) eixo pedagógico; 2) eixo da realização pessoal e 3) eixo das relações sociais, com ênfase nas questões socioemocionais e suas metodologias aplicáveis.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Metodologias emocionais. Formação de professores. Maturidade educacional. Competências socioemocionais.

ABSTRACT

This research aims to present the results of a study at the doctoral level, with a qualitative and comparative approach of contexts and narratives. It works with the realities of some non-higher level schools in Brazil and Portugal. The purpose was to raise, from the narratives of the experiences of managers of basic and secondary schools, their role, action and their personal and collective experiences, as well as their socio-emotional perspective in facing the school routine in the period of Covid-19 - from 2021 to 2022, in order to produce training content for teachers and education professionals in this area. Six semi-structured interviews were carried out, via web conference, with 3 (three) school managers from Brazil and 3 (three) from Portugal. From the transcription and analysis of these data, it was possible to carry out reflections that, theoretically based, allowed the design of a matrix for teacher training programs adjusted to their needs and realities, in which active/emotional/ methodologies were focused, arriving at the concept of educational maturity. The theoretical basis is based on André and Oliveira's model of teacher training (2016), which propose lines of action such as: i) professional identity; ii) teaching professionalism and iii) knowledge and teaching work. A flexible matrix of formative assumptions was reached, which are resonances of the ecosystems of the learning communities in which such professional managers are inserted. This matrix is based on three axes for the continuing education of teachers. Namely: 1) pedagogical axis; 2) axis of personal fulfillment and 3) axis of social relationships, with emphasis on socio-emotional issues and their applicable methodologies.

Key-words: Active methodologies; Emotional methodologies; Teacher training; educational maturity; Socioemotional Competences.

Lista de abreviações

CIEJAS- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

EMEFs- Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEFM – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio

DPT1 - Escola Poeta Al Berto - <https://www.es-al-berto.com/index.php>

DPT2- Escola Secundária da Ramada - <http://www.esramada.pt/>

DPT3 - Escola Antonio Vieira - <https://aealvalade.edu.pt/>

DBR4- EMEF - Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca - <https://qedu.org.br/escola/35053235-emeef-deodoro-da-fonseca-mal>

DBR5 – EMEF - Escola Municipal Jose Dias Da Silveira, Dr.- <https://www.facebook.com/profile.php?id=100067451255660>

DBR6 - Escola Estadual Isai Leirner- <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/isai-leirner/>

DPT1 - Diretora 1 - Portugal

DPT2 - Diretor 2 – Portugal

DPT3- Diretora 3 – Portugal

DBR4- Diretora 4 – Brasil

DBR5- Diretora 5 – Brasil

DBR6- Diretora 6 – Brasil

Listas de figuras, gráficos, quadros e tabelas

Lista de figuras

- Figura 1 – Fatores inter-relacionais de equilíbrio emocional para a educação
- Figura 2 – Fatores da convivência
- Figura 3 – Metodologias ativas – Exemplos de aprendizagem baseada em problemas
- Figura 4– Passos do trabalho de pesquisa
- Figura 5 - Planejamento do Guião
- Figura 6 – Achados da investigação
- Figura 7: Ações necessárias aos sujeitos autônomos com uso de metodologias ativas
- Figura 8- Relação das metodologias ativas e metodologias emocionais
- Figura 9 - Elementos para o alcance da maturidade Educacional
- Figura 10- Fatores ativos para a maturidade educacional
- Figura 11- Extensão do conceito de apoio
- Figura 12 - Conceito de apoio + acolhimento
- Figura 13 – Eixos para a construção das matrizes de formação
- Figura 14- Principais etapas de design para matriz de formação
- Figura 15- Elementos da própria realidade dos estudantes
- Figura 16- Ecologia das culturas pedagógicas participativas
- Figura 17 – Demandas metodológicas
- Figura 18 – Integração holística – planejamento ético e vida pessoal

Lista de quadros

- Quadro 1 – Contextos de pesquisa, sujeitos e tipo de análise
- Quadro 2- Resumo da Metodologia de Pesquisa utilizada nesse estudo
- Quadro 3- Maturidade educacional
- Quadro 4 – Flexibilidade da matriz- perguntas norteadoras
- Quadro 5 - Exercício de simulação (perguntas/respostas) para o design de matriz flexível
- Quadro 6 – Comparativo entre pedagogias transmissíveis e pedagogias participativas

Lista de tabela

- Tabela 1 – Análise de valores de relevância
- Tabela 2 – Aspectos orientativos para gerar proximidades

Lista de gráficos

- Gráfico 1 – Relevância das ações – Olhar dos gestores escolares

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aos meus filhos, Conrado Luiz Santos Garcia e Bernardo Vicente Santos Garcia, que me incentivam muito a continuar estudando e, especialmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Fofonca, a todos os gestores e gestoras escolares que gentilmente participaram das entrevistas, e também ao Prof. Dr. Gabriel Lopes - da Logos University- Miami – EUA- grande motivador dos estudos acadêmicos na área educacional.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1.1 Percepções sobre o contexto da pesquisa.....	13
1.2 O problema de pesquisa	15
1.3 Justificativa	17
1.4 Objetivos	18
1.5 Contribuições desse estudo	18
2. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	19
2.1 Competências socioemocionais.....	20
2.2. Educação emocional.....	22
2.2.1 Saúde mental e engajamento acadêmico	23
2.3 Estratégias de ensino	24
2.3 O gestor escolar.....	27
2.4.1 O gestor e a comunidade	29
2.4.2 Competências do gestor escolar	29
2.5. Matrizes para a formação de professores	31
3.METODOLOGIA	35
3.1 Aspectos gerais.....	35
3.1.1 Fases de aplicação de metodologia	35
3.2 Estrutura metodológica	37
3.3 Instrumento de coleta de dados via entrevistas	38
3.4 As narrativas.....	38
3.5. Abordagem qualitativa e o tratamento de dados (Bardin).....	39
3.6. Planejamento: Preparação do guião de entrevista semi-estruturada.....	40
3.6.1 Itens da apresentação do guião.....	41
3.6.1.1 Eixos de sustentação das perguntas.....	42
3.6.1.2 Tipos de perguntas	42
3.7 Abordagem comparativa	42
3.8 Dados.....	43
3.8.1. Sujeitos entrevistados.....	43
3.8.2. Descritivo das escolas	43
3.8.3. Resumo da metodologia de Pesquisa utilizada nesse estudo.....	43
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO	45
4.1 Tratamento e análise.....	45
4.1.1 Pergunta 1- qualidade de vida	45

4.1.1.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 1.....	49
4.1.2 Pergunta 2 – valiação de competências.....	51
4.1.3 Pergunta 3- Percepção dos gestores - valores	71
4.1.3.1 Representatividade das relevâncias das ações.....	73
4.1.4 Pergunta 4 – reuniões - planejamento	73
4.1.4.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 4.....	75
4.1.5 Pergunta 5 – condição emocional.....	77
4.1.5.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 5.....	78
4.1.6 Pergunta 6- desenvolver competências sócio-emocionais	79
4.1.6.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 6.....	81
4.1.7 Pergunta 7- escola e comunidade	83
4.1.7.1 Interpretação – questões fundantes– pergunta 7.....	84
5. ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO	85
5.1 Literacia emocional.....	86
5.2 Metodologias ativas + metodologias emocionais.....	87
5.3 Maturidade educacional	89
5.4 Gestor envolvido, educador engajado	94
5.5 Comparativo das culturas educacionais: Brasil + Portugal	95
5.6 Matriz flexível – apoio para o design de cursos de formação de professores	96
5.6.1 A flexibilidade da matriz.....	96
5.6.2 Simulando a flexibilidade.....	97
5.6.3 Construindo a matriz flexível de formação	98
5.6.4. Principais etapas de design para matriz de formação	100
5.6.5 Elementos extraídos da própria realidade	101
5.7 Ecologia das culturas pedagógicas participativas na formação.....	103
5.8 As mudanças metodológicas com os cuidados emocionais.....	108
5.8. 1 Pensando no contexto educacional.....	108
5.8. 2 Blended Learning.....	109
5.8. 3 Sustentabilidade emocional da condição do professor.....	111
5.8. 4 Amor próprio e auto-estima.....	112
5.8.5 Práticas de atenção plena no processo educacional.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	131
ANEXO B - ALGUMAS LÂMINAS- WORKSHOP DE FORMAÇÃO	131

INTRODUÇÃO

O presente estudo para obtenção do título de doutoramento em Educação, realizado na Logos University, sob a orientação acadêmica do Prof. Dr. Eduardo Fofonca, foi motivado pela necessidade de evidenciar alguns elementos essenciais que pudessem dar luz ao trabalho dos gestores escolares, os chamados diretores de escola, durante e depois do período da pandemia, provocada pelo vírus da Covid-19.

Esse foco de abordagem foi fundamental, posto que evidenciou a gestão da escola como ponto principal das decisões, envolvendo percursos que afetavam a natureza humanizadora no contexto de construção educacional, ou seja, envolvendo as questões emocionais, ao mesmo tempo em que se tinha de redirecionar os procedimentos didático-pedagógicos, fosse pela imposição das distâncias mediadas pelas tecnologias disponíveis, fosse pelo encontro de soluções criativas, usando o potencial de sua equipe, ou mesmo pelo exercício da colaboração e participação entre os diversos atores educacionais.

Uma outra razão decorrente para realização desse estudo nasce da experiência recente da presente pesquisadora. que atuou como consultora externa da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME— em umas de suas diretorias regionais, no momento de transição da pandemia para o período de volta ao “normal”. Essa experiência tinha como foco workshops dirigidos a diretores de escolas de nível básico e médio, objetivando prover instrumentos – como plano de ação – para o acompanhamento das aprendizagens. Além de aspectos operacionais, com uso de recursos mais técnicos, esse experiência profissional nessas escolas envolveu muitas proximidades, tanto relacionadas ao seu próprio, com o inter-relacionamento com os diferentes territórios e da comunidade, como também para entender a necessidade de formação dos gestores e professores.

Assim, sob tais condições, pôde-se levantar algumas percepções a respeito de como esses atores se cuidaram e cuidaram do contingente de pessoas à sua volta, como tomaram suas decisões e de que forma isso afetou sua comunidade de professores, estudantes, suas famílias, funcionários da escola, expondo processos ativos de solução de problemas emergentes tanto relativos à gestão quanto à dimensão pedagógica e emocional. Na verdade, essa pesquisa buscou valorizar esses esforços, entendendo-os como subsídios importantes para a formação programada na forma de matrizes, que possam abarcar não só as questões desafiadoras do cotidiano da escola, como também aquelas que orientem ao enfrentamento de situações inesperadas e de alto impacto, como ocorreu na pandemia

da Covid 19. Os tempos anunciados serão cada vez mais complexos e são necessárias consciência sobre projetos contínuos de mudanças para abarcar o inesperado e continuar seguindo bem o ofício de educar. Regatando-se Capra (2012), apoderemo-nos das “teias da vida”, para se garantir a sua viabilidade e sustentabilidade.

É de se esperar que, no decorrer dos processos de crise, tenhamos de buscar apoios, visando a reestruturar, explorar ou redimensionar algumas capacidades não percebidas no cotidiano, representado pelos processos de “normalidade” do dia a dia escolar. Contudo, no período analisado, lançaram-se lentes mais poderosas sobre alguns objetivos de estudos:

- 1) A própria gestão escolar e sua relação com as pessoas sob diferentes perspectivas no lugar e tempo do fazer educacional;
- 2) As relações interpessoais deflagradas pelas práticas relacionadas às competências sócio-emocionais e suas pedagogias, focadas nesse contingente de pessoas formado por gestores, professores, estudantes, funcionários e suas famílias;
- 3) A possibilidade de levantar e sugerir elementos fundantes para matrizes flexíveis de formação continuada de professores, que pudessem absorver os impactos dessas experiências recentemente vividas pelos gestores de escola e seus professores;
- 4) O desenvolvimento de conceitos e práticas relacionadas às metodologias ativas e emocionais, bem como a percepção sobre o desenvolvimento da maturidade educacional.

Esses foram os principais contributos, em linhas gerais, que essa investigação conseguiu alcançar. Tais contributos são advindos não só em função do tempo histórico em que vivemos durante e pós-pandemia, caracterizado por processos contínuos de mudanças bruscas nos diferentes territórios, em que se desenrolou a realidade de dentro e de fora da escola, mas também pelo comprometimento com questões relacionadas ao bem-estar e à continuidade dos projetos de vida relativos não só ao cotidiano escolar em sua dimensão pedagógica, mas também da contínua formação de seus professores.

Há aspectos relacionais e de cunho emocional que são locais, mas que também podem ser considerados universais. Da mesma maneira, há manifestações diversas, fruto da diversidade cultural. Por isso emerge a pertinência de aprofundar essas questões, postas tanto no ambiente da escola básica do Brasil – São Paulo- capital, quanto de Portugal,

região de Lisboa- ensino básico e secundário. Esse quadro de pesquisa comparativa tem a ver com as proximidades possíveis entre experiências e ações realizadas, para que possam enriquecer os referenciais sobre as temáticas abordadas no propósito de disseminar práticas, olhares e resultados reais.

Esse estudo apresenta em sua introdução, um panorama geral da condução da pesquisa, definindo o problema de pesquisa, os objetivos e justificativa. O segundo capítulo traz o embasamento teórico focado no problema de pesquisa escolhido. O terceiro capítulo elucida a metodologia, contemplando fatores relacionados ao levantamento das narrativas dos gestores entrevistados. O quarto capítulo traz a análise de conteúdo a partir desse corpus de narrativas. O quinto capítulo contempla os achados da pesquisa, chegando às considerações finais. Os anexos trazem os conteúdos transcritos das entrevistas/ narrativas, como também o questionário (o guião) da entrevista semi-estruturada.

1.1 Percepções sobre o contexto da pesquisa

Diversos setores da sociedade encontram no momento presente a possibilidade de canalizar ações consistentes, mais planejadas e que incorporem os valores enfatizados e emergentes nas experiências da pandemia (Brito et al. 2021). A atualidade demanda a necessidade de otimizar experiências e buscar novos resultados, no sentido de prover orientações, formações e mudanças de rumo quando identificadas como essenciais e indispensáveis.

Incorporando essa visão, esse estudo emerge no contexto de necessidades resgatadas no que se vivenciou nesse passado recente, buscando-se sustentabilidade para o presente e orientando-se para o futuro.

São enfrentados inúmeros desafios nesses últimos tempos, em todos os campos da vida. Isso impacta, sem precedentes, os pressupostos sobre como pensar as formas de produzir educação para formar cidadãos que protagonizem a dinâmica na vida, protagonizando diferentes papéis e diferenciando-se no uso de tecnologias, pressupostos criativos, interativos e de novos domínios e literacias.

A escola não é e nunca chegou a ser um território homogêneo, linear e tampouco está isenta de conflitos e opiniões diversas. Há uma célula dinâmica que absorve a todo

momento as alterações da sociedade. Nesse sentido, a instituição escolar é palco de situações de conflitos (Silva & Dotta, 2013), e também conquistas pessoais e coletivas, inerentes aos seres humanos, quando se relacionam com seus pares, especialmente por conta de sua complexidade e poder de propagação de ideias.

O ambiente escolar devido a suas inter-relações é móvel, atua diretamente desafiando-se nas realidades emergentes dentro e fora dele, o que provoca um fluxo contínuo de revisões de seus objetivos, focos, formações e práticas. O período da Coviv-19 trouxe mais um desafio sustentado por múltiplas intencionalidades, subjetividades, gerando um diferenciado campo de atenção, frente às referidas instabilidades e, principalmente, produzindo comportamentos distintos sobre os sentimentos, emoções, processos de empatia, criatividade e capacidade de tomadas de decisão na gestão escolar praticada nesses tempos de crise e que se manterão, possivelmente, passada a crise.

As incertezas se avolumaram, tornando as reflexões de Edgar Morin (2000) sobre esse tema, já prenunciadas no início desse século XXI, cada vez mais pertinentes (Brito et al. 2021). De fato, atualmente, as incertezas têm desdobramentos mais claros, tanto que podem ser trabalhadas refletidas em contextos mais locais bem como naqueles mais universais, absorvendo-se suas melhores soluções, embates e processos.

Como sabemos, as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação. (Moreira et al. 2020, p. 362)

Ao mesmo tempo em que soluções educacionais apresentam pontos comuns em muitos lugares do planeta, também apresentam características próprias, personalizadas, e que podem ser inspiradoras, transferidas, criticadas, readaptadas e reprogramadas em cenários de características próximas. Por essa razão, tornou-se oportuno nessa pesquisa orientar um foco comparativo, no sentido de se apropriar de constatações sobre diferenças e similaridades entre culturas educacionais da escola básica e secundária, como as de Portugal e do Brasil.

Dessa maneira, entende-se que tais experiências precisam ser trazidas à tona, não só como forma de contribuição a outros estudos, mas também como aprimoramentos e reconhecimento das práticas de gestão educacional em tempos de crise e instabilidade atravessadas por contextos históricos e culturais distintos.

Nesse sentido, escolheu-se fazer a presente pesquisa para ampliar essas visões das práticas estabelecidas em contextos emergenciais, decorrentes do período da pandemia (2021/ 2022) e também sobre os seus desdobramentos até o presente.

No âmbito da educação formal em nível básico e secundário, questões que envolvem saúde, família, mediações tecnológicas, metodologias de ensino, inclusão digital, manutenção da qualidade, reapropriação dos espaços de interação entre estudantes e professores, uso de modalidades de ensino remoto, híbrido, a distância ou presencialmente, bem como a preocupação com o abandono da escola, falta de motivação dos estudantes, estresse dos educadores (*burn out*), a automutilação, ansiedade, depressão, entre outros aspectos, que afetam a produção escolar, seja no ensino, seja na aprendizagem, têm composto a pauta dos assuntos do cotidiano da escola atual e, por sua vez, buscam por soluções a serem aplicadas em curto e médio prazo, mas com aprofundamento e suporte de pesquisa e de formação, pois esses profissionais precisam ser amparados nesse processo.

Para Libâneo:

Uma visão verdadeiramente crítica do ensino, do ponto de vista histórico-social, não pode simplesmente suprimir a Pedagogia, sob pena de afirmar-se a recusa à formulação de objetivos sociopolíticos e formativos e à abordagem crítica dos conteúdos culturais. Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (Libâneo, 2002, p. 66, apud Rosa, 2020, p.252).

Em função das decorrências atuais dos cenários apontados, destaca-se o aprofundamento de pesquisas empíricas, que apontem para resultados mais consistentes, não só para o enfrentamento das questões do cotidiano escolar, mas que também possam se espelhar na formação de professores, podendo concretizar práticas, recursos e produtos educacionais mais adequados às suas necessidades.

Essas soluções visam a reconhecer novas convivências com os problemas e desafios, recentes e já conhecidos no campo educacional, e que também alcancem aproximações indissociáveis entre o que se faz dentro e fora da escola, em busca de alinhamento contínuo com a sua realidade.

1.2 O problema de pesquisa

As cobranças sobre os resultados do trabalho de gestores escolares e professores tornaram-se cada vez mais frequentes. Isso já era praticado muito bem antes do período pandêmico (Brito et al. 2021). A questão é que esse cenário se ampliou ao longo da pandemia, no sentido de que atualmente buscam se preparar para assumir novas habilidades e competências que abranjam a situação atual após o alcance dessas experiências.

Tais pressões geraram, por um lado, movimentos de escuta, absorção de suas urgências e, por outro lado, desencadearam a necessidade de novos processos de formação. Desgastes emocionais têm ocorrido com mais frequência, de forma a produzir seus desdobramentos, em que se pode destacar: estresse contínuo; falta de motivação entre os atores da escola; questionamento sobre a condição de seu bem-estar; conquista de nível de satisfação profissional e reconhecimento; segurança pessoal e de saúde, como também observa-se a falta de boas condições para encarar os desafios das aprendizagens dos estudantes (Coelho, 2016; Franco, 2020).

O período pandêmico evidenciou ainda pressões para arranjo de soluções que contemplassem estabelecer novas rotas nas relações de ensino e aprendizagem (Brito et al, 2021), adicionando-se mais fortemente a consciência sobre o componente emocional dessas relações, ao mesmo tempo em que a pedagogia e a gestão eram desafiadas a dar subsídios para sua sustentabilidade e continuidade.

Também há de se mencionar o esforço voltado a estabelecer políticas públicas, em ações de mais longo prazo, as quais pudessem garantir a concretização de projetos mais inclusivos (Garcia et al, 2022 b),

Vivemos em um contexto em que cada vez mais precisamos de nos conhecermos melhor para poder educar, interagir e nos aproximarmos do outro. As tomadas de decisões, que exigem diversos processos cognitivos, de atenção e de equilíbrio emocional, precisam sempre de inteligência emocional (Goleman, 2012), para que se obtenha uma melhor visão sobre seus desdobramentos e comprometimentos que afetam o outro. Nesse contexto, o educador e o gestor escolar atuais precisam ter a consciência de investir na formação sobre esses aspectos para que se conquiste mais satisfação, ao educar indivíduos em suas dificuldades, fragilidades, desenvolvendo suas fortalezas. Daí organiza-se um cenário propício para o fomento da maturidade emocional.

A questão principal que essa pesquisa abordou foi a seguinte: O que se fez na gestão escolar durante o período pandêmico que pode ser aprofundado, avaliado e expandido na formação de educadores no contexto atual?

1.3 Justificativa

Atualmente, alinham-se responsabilidades adicionais voltadas ao gestor escolar e seus professores, as quais incluem um grande poder de adaptação, a revisão dos espaços de aprendizagem com foco na saúde física e mental (Barros, Seixas & Cardoso, 2022), gerenciamento e escolhas de uma gama de novidades em tecnologias educacionais, além de se ater à gestão educacional/ didático-pedagógica, que organiza o espaço das práticas pedagógicas, nos chamados ecossistemas educacionais em que ocorrem as comunidades de ensino/aprendizagem.

A ideia de comunidade de ensino/ de aprendizagem não é recente, mas na realidade atual estas absorvem demandas novas, para que se chegue a bons resultados com satisfação de quem ensina e de quem aprende, resultantes de relações participativas, mais humanizadas, que busquem atingir a metas mais específicas de ensino e aprendizagem (Wenger, 2010, Motta, 2023)

Nesse contexto, é também importante ter em conta a percepção sobre o que os estudantes atuais almejam no seu processo de educação formal em um ensino básico. Esses estudantes estão, por um lado, inseridos em um mundo altamente tecnológico e informal de aprendizagens e, por outro lado, transitam em um ambiente formal, em que ainda carecem de práticas para produções autorais de formação (Morin, 2000)¹, lidando com processos de equilíbrio das tensões diárias, em que se buscam contribuições para enfrentamento de situações com alta imprevisibilidade, vivenciando a necessidade de aprender a viver e a conviver cada vez mais com mudanças profundas.

Muitos estudos têm revelado um alto grau de estresse e frustração de educadores ao ensinar crianças nas condições durante e pós-pandemia, ou como se denomina de “novo-normal” (Jalali & Monteiro, 2022). Nesse caso, torna-se nítida a necessidade de resgatar tais experiências, visando à melhoria de condições que sustentem um ideal de qualidade no contexto educacional.

Uma das saídas é trabalhar o suporte das competências socioemocionais e promover o que autores designam de literacia emocional (Goleman, 2012), com competência social, aplicando processos de intervenção com critérios práticos e metodologias com o diferencial de criatividade nas práticas, para atender a tais demandas (Alencar & Fleith, 2010), tanto relacionadas a um mundo real e em frequentes mudanças,

¹ Entre os sete saberes trabalhados na referida obra, Edgar Morin (2000) aprofunda-se sobre as incertezas de um mundo futuro, para as quais os aprendizes devem ser preparados.

quanto às condições individuais de equilíbrio emocional dos estudantes, após e durante as experiências decorrentes da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, as comunidades de ensino e aprendizagem podem fornecer um importante suporte, desde que se preparem para tal desafio.

Por outro lado, é importante adicionar um componente das metodologias ativas, que inovam as práticas em sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, exigem, tanto de professores quanto de alunos, equilíbrios, satisfação, engajamento, criatividade, resultando em maturidade educacional,

1.4 Objetivos

Como objetivo geral estabeleceu-se: a partir da sensibilidade da escuta dos relatos de gestores de escolas públicas e sua ação durante o período pandêmico, desenvolver tópicos de matrizes que atendam a diferentes demandas dentro e fora da escola, bem como à formação e atualização de professores de ensino básico.

Como objetivos específicos atingidos destacaram-se:

- a) Realização de um levantamento das narrativas dos diretores, em ambos os contextos considerados (português e brasileiro), apreciando os eixos: pedagógico, das realizações pessoais e das relações sociais.
- b) Criação de tópicos de referência para matrizes flexíveis de conteúdos de formação para professores de ensino básico.
- c) Desenvolvimento de workshops interativos para o fortalecimento das emoções com foco no uso de metodologias ativas/ emocionais e maturidade educacional.

1.5 Contribuições desse estudo

As contribuições desse estudo emergem na percepção da pesquisa atual em reconhecer, pela escuta de diretores da escola básica, possibilidades de desenvolver soluções mais acertadas, críticas, afetivas e efetivas que amparem as competências socioemocionais, de modo a serem incorporadas às suas formações continuadas.

Para Figueiredo e Mota (2012, p. 274):

A formação de professores tem sido um grande desafio para a educação em vários países. Com novas demandas impostas pelas rápidas mudanças

na sociedade contemporânea, novas reflexões são obrigatórias para a formação daqueles que serão responsáveis pela educação na escola e em outros espaços sociais.

Entende-se, de modo geral, que este estudo poderá contribuir para:

- Disseminar a visão e a opinião de diretores e professores sobre o que os afeta, o que lhes falta e como estes enxergam as fontes de atualização e ajuda frente ao fortalecimento de suas competências socioemocionais;
- aprofundar questões sobre como dar sustentabilidade à profissão/ professor de ensino básico para o futuro imediato sob o respaldo da gestão escolar;
- a partir dos relatos, na etapa de interpretação dos dados, verificar a ocorrência de ações concretas que mostrem flexibilidade, adaptações, e formas de colaboração, no atual contexto educativo, com o fortalecimento emocional e suporte do uso de metodologias ativas em sala de aula a fim de compor matrizes de formação de professores.
- Colaborar com percursos diferenciados para a formação de professores, adicionando a ideia de matrizes e de flexibilidade em sua aplicação.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

O embasamento teórico dessa investigação buscou subsídios em diferentes temáticas, as quais pudessem estabelecer inter-relações importantes para o alcance dos

objetivos definidos. Assim, foi possível encaixar nessa investigação uma diversidade temática, que envolveu:

- Formação de professores
- Inovação metodológica
- Gestão escolar

Enfim, o embasamento teórico compete com diferenciais que contextualizam a educação no que tange ao alcance de aprendizagens pela gestão educacional pautada pelas experiências vividas na pandemia. Dessa maneira, tratamos de contributos teóricos sobre:

- Competências sócio-emocionais
- Matrizes como suporte de programas de formação
- Metodologias ativas amparadas pelos pressupostos emocionais, com visão de alcance da maturidade educacional

2.1 Competências socioemocionais

Bisquerra (2010) entende que as competências sócio-emocionais englobam conhecimentos, habilidades e atitudes como pressupostos essenciais para valorizar e promover o bem-estar pessoal e social. Bem-estar e satisfação pessoal são condições necessárias para encarar os desafios e também os desgastes das aprendizagens, das formas de convivências e exigências de pertencer a uma comunidade social.

Há um processo de cuidado, atenção e partilha, que se destaca a partir das diferentes formas de convivência, visando manter a saúde emocional, envolvendo os atores desse cenário educacional.

Pode-se citar três vertentes sobre as visões das emoções no universo da educação (Possebon & Possebon, 2020):

- 1) **Inteligência emocional**- habilidade para raciocinar com emoção, fazer com que as decisões não sejam tomadas apenas pelo lado da racionalidade;
- 2) **Competência emocional**- habilidade para promover resultado positivo/ desenvolvimento integral do ser;

- 3) **Vivência emocional**- emoção como experiência de um estado de vida/ expressão original, anterior ao racional.

As emoções disparam circuitos de sobrevivência cerebral e atuam para nos defender frente aos nossos desafios atuais. Vivemos diariamente: frustrações, um objetivo não alcançado, uma perda, frustrações, também há um processo paralelo que nos leva a buscar conforto, felicidade e conquistas.

Quando há um desequilíbrio de forças, isso pode ou não ameaçar significativamente a nossa sobrevivência, afetando as relações presente e, conseqüentemente, a sustentabilidade sobre o que se almeja para o futuro. Portanto, tratar das emoções nos tempos atuais é tarefa necessária e urgente (Paiva, M.; Kozasa, E., 2022)

A experiência de vida é essencialmente emocional. Não se pode considerar a vida humana sem que haja emoções. Goleman (2012) ampliou essa discussão e instaurou o conceito relativo à Inteligência emocional, de forma que a partir dela poder-se-ia compreender mais como as emoções funcionam, como ocorrem os perfis emocionais e, dessa forma, o que fazer para gerenciá-las de uma melhor maneira, fosse a partir de nós mesmos, fosse por meio das pessoas com as quais interagimos, partilhamos espaços e tempos, praticamos os relacionamentos de convivência.

Um exemplo importante a mencionar é a capacidade de tomada de decisões, que exige um alto processamento cognitivo, com busca e apuro de informações, criação de argumentos, conhecimento de causas e efeitos (Corrêa, 2011), ao mesmo tempo em que se deve levar em conta as próprias emoções bem como as dos outros, ou seja, a quem as decisões afetam e de que forma produzem desdobramentos e conseqüências. Nesse caso, o professor, tendo maior domínio e consciência dessa capacidade em si próprio e em seus estudantes, poderá conduzir processos de ensino e aprendizagem que sejam decisórios e vistos mais como conquistas, habilidades estruturantes e não como algo desgastante e preocupante.

Nesse sentido, interessa refletir sobre o conceito de inteligência emocional desenvolvido por Daniel Goleman, que busca o equilíbrio entre fatos racionais e emocionais, amparado por processos contínuos sobre o autoconhecimento. Sob tal perspectiva, a própria consciência emocional, a empatia e a motivação para construir bons relacionamentos tornam-se elementos-chave nas propostas de ensino e aprendizagem.

A inteligência emocional pode ser também explorada de forma coletiva, quando se valoriza o poder das palavras e da comunicação como modo de aproximação do outro,

ao trocar ideias, ou aceitar e respeitar opiniões diversas e ao buscar, principalmente, consensos. Ela constrói vínculos importantes para o enfrentamento da vida, sobretudo nos relacionamentos interpessoais, encontrando seu ponto de equilíbrio e qualidade de convivência em diferentes ambientes em que os indivíduos transitam. A escola é um desses ambientes privilegiados, bem como a família, nas relações de parentesco e de amizades, que criam proximidades (Dessen, M. A., & Polonia, A. C. 2014). As relações entre família e escola produzem contribuições para o processo educativo.

2.2. Educação emocional

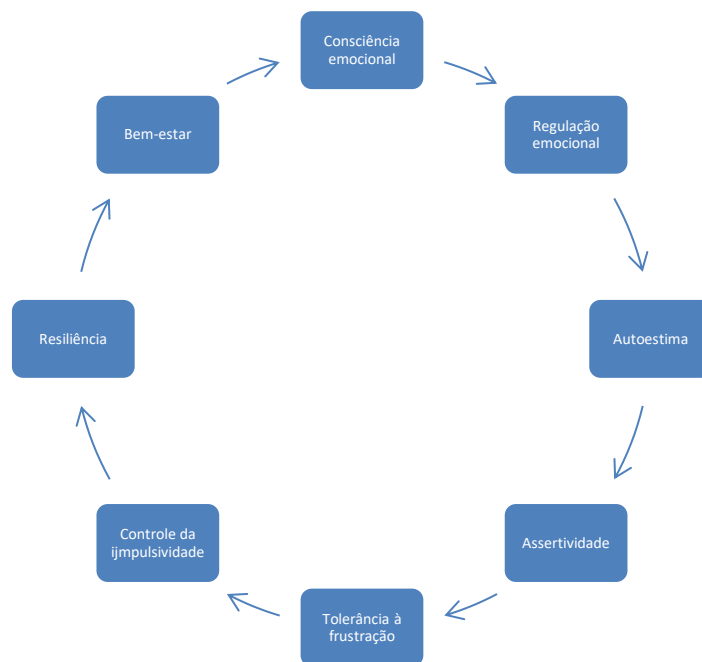
A partir do que se conhece sobre competências socioemocionais, reforça-se um movimento em favor da concepção que engloba o que se pode chamar de educação emocional. Este é vista como uma atividade preventiva, de forma a preparar as crianças, jovens e adultos, em processo de aprendizagem, para enfrentar situações problemáticas em que afetem o equilíbrio emocional, não correndo riscos de chegar a estados patológicos mais complexos, como depressão, por exemplo.

O objetivo de uma educação emocional seria o de melhorar as relações e vínculos entre os indivíduos, expandindo as habilidades sociais, de convivência entre pais, entre amigos, professores, buscando bem-estar ou ao menos em que se alcança a compreensão do que afeta negativamente em termos de emoções (Bisquerra, 2000).

Isso implica diretamente a aceitação das próprias emoções e sentimentos, de forma a trabalhar atitudes mais equilibradas e adequadas, com intenções construtivas, nas diferentes situações, contextos e funções de inter-relacionamentos.

Um elemento importante da educação emocional é colocar afeto nessas formas de educação, segundo destaca Bisquerra (2000). Para Alzina et al. (2015) este tipo de educação deve abranger fatores com: consciência emocional, regulação emocional, autoestima, assertividade, tolerância à frustração, controle de impulsividade, resiliência, bem-estar, entre outros, criando-se uma estrutura interrelacional, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Fatores inter-relacionais de equilíbrio emocional para a educação



Fonte: a própria autora, baseada em Alzina et al. (2015)

2.2.1 Saúde mental e engajamento acadêmico

A saúde mental é um estado dinâmico de equilíbrio interno que permite indivíduos utilizarem suas habilidades em harmonia com os valores universais da sociedade. Isso envolve: Habilidades cognitivas e sociais básicas, habilidade de reconhecer, expressar e modular as próprias emoções, assim como exercitar empatia para com as emoções dos outros; flexibilidade e habilidade para lidar com os eventos adversos da vida e exercer as funções sociais; ter um relacionamento harmonioso entre corpo e mente. Esses elementos representam componentes importantes de saúde mental que contribuem, em diferentes proporções, para o estado de equilíbrio interno (Galderisi et al., 2015, p. 231-232).

O engajamento acadêmico está inter-relacionado com uma série de outros fenômenos psíquicos/ pedagógicos/ relacionados com a vida escolar dos estudantes.

Alunos mais engajados academicamente:

- possuem menor chance de abandonarem a formação educacional;
- costumam atingir maiores notas e conquistas acadêmicas;

- relatam maiores graus de satisfação ao realizar tarefas e participar de atividades acadêmicas.

Pode-se relacionar três dimensões do engajamento acadêmico:

- **Comportamental-** padrões de atitude tomados pelos estudantes em diferentes contextos educativos. Por exemplo: participação ativa e positiva em atividades de aprendizado, como contribuir em discussões e fazer questões. Apresentar conduta positiva de convivência harmoniosa com outros colegas, incluindo adesão às normas de sala de aula, e também a participação em atividades extracurriculares.
- **Cognitivo** - nível de interesse e consideração com o investimento de tempo e energia para a compreensão de assuntos acadêmicos. Nela está incluído também o uso de estratégias de aprendizado adequadas, auto regulação e persistência nas atividades de ensino, tanto dentro quanto fora da instituição educacional.
- **Emocional** – relaciona-se com outras modalidades de engajamento, como motivacional, psicológico e afetivo. São posturas emocionais negativas ou positivas para com os vários elementos referentes à dimensão acadêmica, como professores e professoras, colegas de classe, provas, trabalhos e à instituição como um todo. Indicadores desta dimensão fazem referência à presença de sentimentos positivos como felicidade, esperança e bem-estar. Também buscam mapear a ausência de sentimentos negativos como tédio, desânimo e nervosismo.

Assim, esses conceitos devem estar contextualizados com os ambientes em que os aprendizes atuam, configurando-se em maior ou menos liberdade acadêmica, possibilidades de interação com os processos de ensino e avaliativos, uso de materiais de ensino com alto grau de curadoria educacional, por parte dos professores, entre outros aspectos.

2.3 Estratégias de ensino

As estratégias de ensino e aprendizagem relacionam-se a proximidades com o universo dos estudantes, os quais necessitam de ser ouvidos, nos aspectos de suas realidades dentro e fora da escola além de estarem combinadas com objetivos e conquistas com as aprendizagens.

Isso pode implicar escutas, as quais viabilizam a aplicação de diferenciais didáticos na turma de alunos e qualificam boas alianças, aprofundamentos de níveis de confiança e interações, que, por exemplo, evitam práticas de *bullying* ou de racismo, ou comportamentos indesejáveis para a convivência humana.

Uma das formas de escuta é procurar conhecer a história desses estudantes, como é a sua vida, o que querem e como podem ser auxiliados em seus projetos pessoais. Essa estratégia requer domínios de técnicas comunicativas inclusivas, que abrangem uso de vocabulário adequado, formas de indagação, condução de feedbacks ativos, com processamento ágil de informações.

Para Heick (2020) projetos estratégicos educacionais ampliam a visão do todo e de suas partes importantes, de forma a que tenham consistência. O autor propõe um mapa de percurso para o professor possa se aperfeiçoar, tornando-se um professor melhor. Para fazer esse percurso há alguns momentos, como, por exemplo:

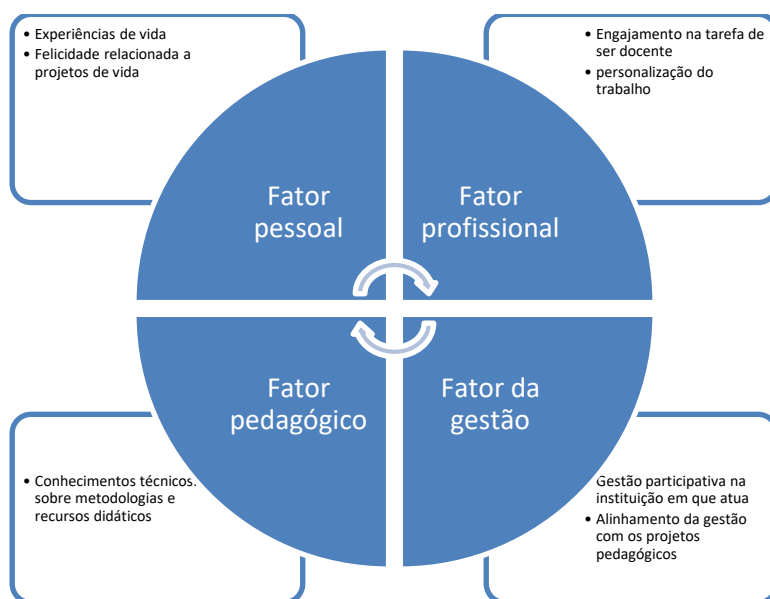
- 1) **Começar com a pergunta “por quê?”** – por que os estudantes devem entender alguma coisa e por que eles às vezes acabam falhando?; Por que o professor utilizou e o que fez com que o estudante falhasse? O que os estudantes adoram fazer em uma determinada unidade da lição? Essa estrutura que se organiza a partir da pergunta por quê? Levanta propósitos, o lado das emoções e do afeto e “galvaniza” as “possíveis mordidas”.
- 2) **Explorar os modelos de aprendizagem** - isso porque os modelos de aprendizagem são possíveis abordagens, apresentam a evolução de tudo o que se pesquisou durante o século XX. Elas de fato não vão lhe dar o caminho das pedras até que você possa adotar seus princípios e comece a praticá-los a partir de uma linha coerente.
- 3) **Encontrar inspiração e apoios** – estes suportes são fruto de sua pesquisa diária na construção de conhecimentos para se tornar um professor, se forma que se isso for passado como alavanca inspiradora, poderá produzir ações educacionais mais sustentáveis.
- 4) **Ficar fascinado com o seu conteúdo de formação trabalhados em sala de aula** – isso tem a ver com as inter-relações conduzidas pelas atividades que os estudantes realizam, de forma a valorizar esse conteúdo.
- 5) **Estudar o mapeamento de currículo** – esse aspecto relaciona-se com as possibilidades de projetos interdisciplinares e de que forma as disciplinas

serão harmonizadas para atender uma necessidade de pesquisa, de construção de soluções para um problema.

- 6) **Entender como as pessoas aprendem**- essa é a parte teórica que auxilia na definição da abordagem das atividades pedagógicas. Por exemplo, as teorias construtivistas são centradas nos estudantes, na interação com o meio e com outras pessoas, pressupondo atividades que possam valorizar esses aspectos para a aprendizagem.
- 7) **Procurar conhecer como cada estudante aprende** - há algumas teorias que orientam sobre a personalização do ensino, mas acima de tudo entender em que os estudantes estão interessados e de que forma poderão ter mais satisfação em aprender seus assuntos, contando com a curadoria do professor para que se tenha mais aprofundamento.

Esses aspectos apontados por Heick (2020) motivam atitudes para a prática pedagógica, principalmente relacionadas ao que o professor acredita no que irá beneficiar o aluno e a si próprio. Segundo representa a figura 2.

Figura 2 – **Fatores da convivência**



Fonte: a própria autora, baseada em Heick (2020)

A figura 2 destaca que todos esses quatro fatores precisam conviver de um modo ou de outro para que encontrem harmonia, mantendo-se, porém, suas características próprias, o que envolve: seu tempo, seu ritmo, contextos, diferentes perfis de atores, entre outros aspectos.

Por exemplo, no **fator pessoal**, são reconhecidas as experiências pessoais, que personalizam o trabalho do educador, a forma como ele se envolve em suas atividades, dentro de um projeto próprio voltado à sua própria satisfação e felicidade. No **fator profissional**, valorizam-se as escolhas e os talentos para ensinar e ser um profissional pleno, orientando-se claramente a uma carreira. O **fator pedagógico** implica as atualizações, conhecimentos técnicos e metodológicos relativos à profissão de educador, amparando-se por atualizações e sintonizando-se com boas fontes e referências. Já no **fator de gestão**, entende-se a necessidade de uma boa administração que relacione as melhores condições e as atividades em sala de aula. Isso dependerá do time de outros profissionais que integrem no ambiente educacional, bem como do tipo de gestão: mais participativa, mais diretiva ou mesmo mais autoritária.

2.3 O gestor escolar

O gestor escolar é o agente mobilizador que dá direção à escola. Ele tem acesso a todos dos graus de relações estabelecidas na escola que dirige e pode sentir de perto mudanças e comportamentos alterados nessas convivências (Silva, 2022). Durante a pandemia, o gestor escolar demonstrou inseguranças e assertividade para ter seu discernimento em tomadas de decisão que envolviam diferentes níveis de atuação, coordenando situações que afetavam professores, estudantes, funcionários, dimensões pedagógicas, entre outros fatores. Nesse sentido, o diretor pode ser visto como farol sensível sobre seus atores e colaboradores para implementar planos de melhoria, atualização, sempre visando à sua qualidade de vida não só dentro, como também fora de escola.

Fortalecido pela relevância do seu papel de liderança, o diretor escolar percorre um cenário repleto de tarefas, que se divide entre diferentes decisões e responsabilidades que são compartilhadas entre seus colaboradores e continuamente comunicadas ao coletivo. Trata-se, muitas vezes, de um exercício de gestão participativa, passando por processos contínuos de busca de interação e colaboração (Sousa, Garcia & Nunes, 2023).

Dentro da estrutura da escola, o diretor ocupa um lugar privilegiado, contudo ainda prescinde de apoios sobre as práticas que articulam a gestão e o acompanhamento pedagógico, bem como sobre a possibilidade de fortalecimento de uma cultura de formação continuada (Nunes, Marques & Garcia, 2022). Além disso, houve a ocorrência do fator da distância entre os atores, o que se buscou alternativas para proximidades.

O diretor é um agente ativo e imprescindível no ambiente da escola que dirige. Nos espaços sociais da educação formal em nível da escola básica, especialmente no período da pandemia, em que muitas vezes se aplicou o ensino remoto, caracterizado pelas limitações de proximidades físicas e interações educacionais mediadas por tecnologias, educadores e estudantes foram expostos a situações que causaram, simultaneamente, sensações de desamparo e fragilidades, ao mesmo tempo em que este teve de provar suas fortalezas.

Isso, seguramente, gerou também a promoção de soluções criativas para vencer algumas formas de distanciamento na interação pedagógica, na proposição de atividades de envolvimento e também na avaliação da produção de novos conhecimentos nessas condições.

Sob tal perspectiva, evidencia-se que escola precisa de gestão cada vez mais eficiente, de envolvimento da comunidade de pais, das competências da cidade, e de integração aos vários órgãos governamentais [...]. A educação é um todo complexo e abrangente, que não se resolve só dentro da sala de aula. Ela envolve todos os cidadãos, as organizações e o Estado e depende intimamente de políticas públicas e institucionais coerentes, sérias e inovadoras. (Moran, 2020, p.10-11).

Pavani & Scucuglia (2011, p. 36) destacam que a gestão escolar pode ser definida “como uma ação ou omissão relativa à interferência humana nos processos de uma organização com vistas ao alcance de objetivos ainda não conquistados ou reversão de tendências negativas observadas por métricas previamente estabelecidas e disponíveis aos tomadores de decisão”.

Portanto, a gestão trata-se de uma interferência humana que vai proporcionar o sucesso ou o insucesso em uma instituição de ensino. Na verdade, há ainda muitas aprendizagens que precisam ser ainda expostas, debatidas, para que se extraiam proveitosas lições na prática da gestão de um organismo dinâmico chamado escola (Enetério et al., 2020).

2.4.1 O gestor e a comunidade

O gestor escolar atua em uma comunidade, entendida como seu território, vista como extensão das relações estabelecidas dentro dos muros da instituição escolar.

Essa comunidade poderá estar localizada no entorno da escola, como também distribuída em diferentes regiões geográficas, nas quais habitam os estudantes. Nesse caso específico, os estudantes, por alguma necessidade particular, como falta de vagas perto da residência; facilidade de deslocamento; lugar do emprego de um parente, como mãe ou pai; qualidade de ensino da escola, por exemplo, podem escolher estudar em um território geograficamente distante de seu local de residência. Aí criam-se possibilidades de adaptações e busca de novos meios de interação com essas comunidades.

Sob o olhar da pedagogia histórico-crítica, pode-se identificar, na leitura desse contexto, as práticas de interação empregadas no cotidiano dessa coletividade e acompanhar os resultados das relações desses sujeitos com o meio.

O perfil da comunidade escolar em seus territórios faz toda a diferença frente aos projetos pedagógicos e comunitários orientados pelos gestores escolares. Trata-se, portanto, de um trânsito educativo-social de via dupla, que tem a princípio a participação da escola na vida da comunidade, como também a participação da comunidade nos processos educativos, visando sempre melhores resultados (Nunes et al. 2022). O gestor escolar, nesse sentido, busca criar estratégias de observação e cuidado de territórios de dentro e de fora do lugar geográfico da escola. Isso implica novos modelos de comunicação, criação de eventos para aproximar a comunidade da escola, envolvimento com as decisões de caráter coletivo a serem tomadas, entre outros aspectos.

Entende-se que a escola, por meio do gestor, viabiliza alguns processos que podem ser destacados como uma gestão democrática, em que se dá voz a cada representante desse contexto e é lançada luz a cada espaço ou aspecto social que precisa de transformação, evidenciando assim, o caráter integrador da gestão e com visão de benefícios comuns a todos

Para Libâneo (2018, p. 120) “cabe ao diretor coordenar, mobilizar, motivar, liderar, delegar, incorporando princípios que resultem no exercício da cidadania”.

2.4.2 Competências do gestor escolar

Há alguns anos tem se ampliado bastante as competências do gestor escolar, que vai além do lugar administrativo, transcendência o espaço das relações pedagógicas.

Lück (2012), ao discorrer sobre as competências na gestão, enfatiza:

“[...] para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções. [...] competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. [...] A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro.” (Lück, 2012, p.10).

Assim, a autora reivindica a preparação cada vez mais “profissionalizada” do gestor escolar, para que não incida necessariamente em funções de acerto e erro, tendo mais controle sobre suas tomadas de decisão e responsabilidades claras.

A autora referida considera os seguintes aspectos sobre o que é ser competente na função/profissão do gestor educacional:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de estudantes e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de estudantes como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos estudantes.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos estudantes.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os estudantes tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos

e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade. (Lück, 2009, p.10).

O trabalho no ambiente educacional implica a articulação de pensamentos, projetos, comunicação comunitária, focos e práticas. Libâneo (2012, p.455) assevera que “o diretor assume o papel de dirigir, conduzir e gerir. Para isso, precisa dispor de todo um conhecimento técnico e pessoal para esta tarefa”.

É importante destacar que nem sempre o diretor de escola consegue gerenciar e organizar a escola em sua totalidade, devido, por exemplo, à demanda complexa de seu trabalho, à falta de instrumentos e suportes adequados e devido à carência de processos de comunicação para a educação comunitária e participativa. “Meu tempo com o outro é regido por combinados, compromissos que constituem nossa disciplina de trabalho, nossa sistematização: nossa rotina” (Freire, 2008, p. 117).

Ele tem de estar apoiado em sua equipe de especialistas, por um time bem sintonizado com os mesmos princípios (Gatti, 2020). Como o papel fundamental da escola é educar, formar, informar, então faz-se necessário lançar luz às questões que envolvem a dimensão pedagógica da gestão, como, por exemplo, o acompanhamento das aprendizagens, reconfiguração de formações e avaliações e a gestão democrático-participativa. Incluem-se, nesta perspectiva uma equipe de diferentes níveis de atuação, formada por professores/ auxiliares técnicos de educação/ coordenadores pedagógicos/ formadores e supervisores. (Chirstov, 2020).

Assim, pode-se resumir: “A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, na perspectiva de uma escola como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída por seus componentes [...]” (Libâneo, 2018 p. 32).

2.5. Matrizes para a formação de professores

A temática das matrizes origina-se nos estudos da matemática e o seu propósito é o da aplicabilidade. Atualmente, a concepção sobre matrizes abrange um tipo de conhecimento que ultrapassa as fronteiras disciplinares da matemática, passando pela física, pela estatística, economia e chegando-se, com requisitos ampliados, às

possibilidades de formação de professores e gestores escolares, como acabamos propondo no âmbito dessa pesquisa.

A aceleração dos processos de mudanças decorrentes do impacto da pandemia foi visível nos territórios educacionais (Brito et al, 2021). Isso também se constatou em todas as áreas de conhecimento e produção. No caso do ambiente educacional, a formação de professores também é afetada, de forma a munir-se de condições de acessos, escolhas mais ponderadas na tomada de decisão sobre tais ações, de forma que a ideia de matrizes confere um olhar mais ágil e efetivo e que consegue abarcar formações mais pontuais.

“Como já referimos, a formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial, pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho (Dhaka, 2022, s/p)

Segundo Dhaka (2022), existem possíveis matrizes de treinamento corporativo, de modo que podemos nos inspirar para promover nossa orientação sobre as matrizes de formação com suporte das experiências vividas na pandemia e foco nas questões socioemocionais e de ação formadora.

A formação de professores e gestores tem um papel valioso para alavancar inovações nas escolas, não só com relação a atualizações pedagógicas, mas nos aspectos de convivência, no exercício necessário das trocas e práticas.

Contudo, a partir de uma perspectiva mais crítica, entende-se que a maioria das formações não consegue atingir seus objetivos, isso em função de algumas condições, que são demandadas até o presente. Para exemplificar, mencionamos alguns investigadores portugueses no final no século XX, que afirmavam:

“a) condições que proporcionem uma formação cultural ampla; b) condições de formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com o nível de conhecimentos necessário à docência no nível de ensino em que o formando vai ser professor; c) condições de formação educacional adequada ao nível de ensino para cuja docência se destinam os formandos; d) condições de investigação que suportem as problemáticas em estudo.” (Alarcão et al. 1997, p. 13)

Tais princípios se mantêm, mas podem ser alargados em suas formas de alcance da formação e também quanto aos resultados que se visam obter. O fato é que normalmente incorre-se nos seguintes problemas:

- 1) Falta de mapeamento das necessidades dos docentes/ gestores para suas formações;
- 2) Falha na inter-relação entre teoria/ aplicação prática;
- 3) Entraves de acessos às metodologias nos treinamentos que possam aprofundar as competências e habilidades já dominadas, criando diferenciais de qualidade educacional.

Nesse sentido, a presente investigação constata um lugar privilegiado para matrizes de formação, as quais, quando bem estruturadas, podem atender esses requisitos acima destacados. Isso porque uma matriz é uma forma de organizar formações reunindo um conjunto de necessidades e suas possibilidades de atender a tais necessidades. Ela pode ser caracterizada como “flexível” por ser capaz de responder: i) as variadas formas de atualização de práticas; ii) às melhorias e aprimoramento nas metodologias de formação; iv) aos objetivos e propósitos de formação, afetando tanto os professores quanto seus gestores.

Nesse sentido, uma matriz torna-se multidimensional, de forma a mostrar grades com funções de trabalho que são necessárias às práticas demandadas pelas formações em serviço.

Dhaka (2022) enumera alguns benefícios de uma matriz com tais finalidades:

- Reunir registros de treinamento a partir de um único lugar;
- Fazer o acompanhamento da evolução dos participantes;
- Focar as necessidades dos aprendizes e ser mais otimizada em tempo e recurso;

Nesse caso, a ideia visual de uma matriz poderá amparar modelos de atividades que envolvam as metodologias ativas e suportes emocionais para que estas sejam executadas.

Figura 3: Metodologias ativas – Exemplo de Aprendizagem baseada em problemas



Fonte: a própria autora

Tomando como exemplo de uma das metodologias ativas “Aprendizagem baseada em problemas” (ABP), são demandados os seguintes aspectos nas relações com demandas cognitivas, atitudinais e emocionais:

- professor mediador
- aluno no centro da aprendizagem
- Autonomia
- Trabalho em grupo
- engajamento e cooperação
- reflexão

Esses aspectos devem ser tanto suportados por capacidades e competências cognitivas, interacionais e emocionais.

3.METODOLOGIA

3.1 Aspectos gerais

A metodologia aplicada nesse estudo foi conduzida por algumas abordagens que buscaram abranger as diferentes interfaces de investigação aqui incluídas, de modo que:

- foi desenvolvido e aplicado um instrumento para coleta de dados, na forma de guião, contemplando os aspectos éticos, pois foi validado pela comissão de ética do LE@d;
- os participantes foram escolhidos via contatos da pesquisadora, para os que estavam no Brasil e via contatos da supervisora de pesquisa, para os participantes que estavam em Portugal.
- foram aplicadas algumas possibilidades concretas construção de para matrizes flexíveis de formação de docentes.
- foram trabalhados diferenciais para um estudo comparativo – entre Brasil e Portugal.

A partir desses pressupostos que implicam uma pesquisa de base qualitativa, é importante destacar que:

- as entrevistas foram feitas com horários previamente acordados com os participantes, tanto no Brasil quanto em Portugal;
- as entrevistas foram gravadas em vídeo e arquivo de áudio separadamente.
- as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora.

3.1.1 Fases de aplicação de metodologia

Cinco fases principais da aplicação da metodologia foram implementadas.

Primeira fase – Levantamento, seleção, leitura e escrita de base bibliográfica sobre as questões fundantes da pesquisa.

Segunda fase: Desenvolvimento do Guião, com perguntas semi-estruturadas, dirigido a gestores de escolas básicas de Portugal nas regiões de Lisboa e em suas proximidades e também de São Paulo – capital.

Terceira fase: Aplicação do guião, por meio de entrevista com gestores educacionais via Webconferência (ANEXO A)

Quarta fase: análise de conteúdo e Interpretação dos resultados, utilizando-se a técnica de Bardin (2016), implicando uma dialética metodológica, por um lado, aplicando uma sistematização e recortes e por outro lado evidenciando as relações pautadas na temática da pesquisa: gestão e dimensão pedagógica no período pandêmica e presente.

Quinta fase: Estruturação de elementos fundantes para fazer o desenho das matrizes, bem como o conteúdo de um workshop de formação sobre metodologias ativas com suportes emocionais e maturidade educacional.

Quadro 1- Contextos da pesquisa, sujeitos e tipo de análise

Sujeitos	Contexto de análise	Instrumento para levantamento de dados da realidade	Tipo de análise
Gestores de escolas públicas do Brasil (Município de São Paulo)- responsáveis por EMEFs ² /EMEFM ³ e CIEJAS ⁴ , e Portugal (Lisboa e região) e que fizeram a produção de narrativas de experiências durante a pandemia	Nível educacional de escola básica e secundária para o resgate de experiências de gestão, formas de interações sócio-emocionais e intervenções pedagógicas	Guião para conduzir entrevista a partir de questões semiestruturadas. Entrevistas com duração de 35 a 60 minutos via webconferência – Zoom.	Qualitativa – a partir da análise de conteúdo e de discursos, abrangendo seus significantes – análise lexical, bem como seus significados, no caso específico a análise temática, dirigida pelo questionário semiestruturado. Nesse caso a técnica aplicada trabalhou com diferentes focos: a partir do testemunho de experiência, dados da realidade vivida, casos especiais de

² EMEFs- Escolas Municipais de Ensino Fundamental

³ EMEFM – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio

⁴ CIEJAS- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

			enfrentamento de dificuldades, soluções implementadas. Dessas análises de incidências frutificaram elementos para a construção de matrizes e workshop para programas de formação de professores de nível básico.
--	--	--	--

Fonte: a própria autora

3.2 Estrutura metodológica

A revisão sistemática da literatura sobre sobre as temáticas abordadas contribuiu como uma base de sustentação para a elaboração dessa pesquisa, a partir da figura 4.

Figura 4 – **Passos do trabalho de pesquisa**



Fonte: a autora

O levantamento bibliográfico possibilitou o refinamento do método de trabalho bem como a escolha de técnicas para coleta e análise de dados. Laville e Dionne (1999) afirmam que na pesquisa sobre os fenômenos nas áreas de humanidades, entre outros aspectos, deve-se consultar bibliografias sobre o foco de pesquisa, bem como interrogar pessoas que conhecem ou participaram dessa questão.

3.3 Instrumento de coleta de dados via entrevistas

Para análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 93) reitera que em uma entrevista lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado:

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditórias, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. (BARDIN, 2016, p. 94).

Qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível. Dessa maneira, as entrevistas trazem um tom de subjetividade, relativo à experiência narrada pela pessoa entrevistada, bem como à forma que ela trata a resposta ao que lhe fora perguntado. Contudo, trata-se de um instrumento eficaz para relacionar várias formas de opinião de sujeitos a partir de um problema, ou uma experiência comum.

Dessa forma, tomou-se a decisão de utilizar a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados visando ao alcance de mais versatilidade no sentido de explorar as narrativas dos sujeitos da pesquisa, ampliando a visão e compreensão dos fenômenos em estudo.

3.4 As narrativas

As narrativas são dispositivos de comunicação interpessoal que apresentam, sob o ponto de vista pessoal, experiências humanas. Trata-se de uma forma de compreensão do cotidiano, sendo a exposição daquilo que foi aprendido, experimentado e vivido pelo

indivíduo. Os relatos têm uma natureza espontânea e isso os caracteriza por sua originalidade e pela oportunidade de se expor algo significativo para a investigação.

A atribuição de sentido às vivências do sujeito transforma um acontecimento em experiência. De acordo com Larrosa (2002 p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para ser experiência, o acontecimento sugere a aquisição de um saber. “Este saber da experiência: o que se adquire o modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo de um período e o modo como vamos dando sentido ao o que nos acontece (LAROSSA, 2002 p. 27).

Para Passegi (2011), existe um processo entre o acontecimento e o sentido atribuído ao ocorrido: assim, o processo de dar sentido ao que ocorre se faz pelo ato de narrar.

Constata-se que os relatos produzidos pelos gestores provocam uma reflexão sobre acontecimentos, fatos vividos, situações significativas, marcantes, relações pessoais e profissionais estabelecidas no sentido de elaborar questões e buscar atribuir a elas significado. Portanto, produz um movimento reflexivo que contribui para a compressão de si e do todo.

Dessa forma, o ato de narrar a experiência abriria espaço para que os diretores expusessem detalhes sobre como as aprendizagens e os saberes se apresentavam no cenário escolar (BOSSOTO, 2020 p. 60).

3.5. Abordagem qualitativa e o tratamento de dados (Bardin)

Bardin (2016) orienta que a análise de dados em pesquisa de abordagem qualitativa deve partir da análise de conteúdo que abrange:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A referida autora enfatiza que a análise de conteúdo apresenta dois objetivos: 1) a **superação da incerteza**, em que ela questiona se a leitura do analista / pesquisador é de fato válida e generalizável. 2) o de **enriquecimento da leitura**, no sentido de aumentar a produtividade e pertinência, por meio da descoberta de conteúdos e de estrutura que confirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens.

Câmara (2013), afirma que para a análise de conteúdo, o esforço do analista /

pesquisador é duplo, pois ele tem de entender o sentido da comunicação como se fosse o receptor normal e, ao mesmo tempo, buscar outra significação e mensagem.

Bardin (2016,p.125) orienta três etapas para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo. As etapas são:

- 1) **pré-análise**: etapa de organização, com propósito de operacionalizar e sistematizar as ideias propostas.
- 2) **a exploração do material**: gravações, artigos de imprensa e tabelas que constituem o corpus.
- 3) **o tratamento dos resultados** (inferência e interpretação): refinamento dos resultados brutos por meio de estabelecimento de diagramas, figuras, tabelas, modelos etc. Após selecionar e sintetizar os resultados, o pesquisador pode passar para as inferências, ou seja, a afirmação da veracidade da proposição em relação com outras já reconhecidas verdadeiras, para posterior interpretação.

Assim, foi utilizado em parte este apoio teórico de Bardin no tratamento e interpretação dos dados.

3.6. Planejamento: Preparação da entrevista semi-estruturada

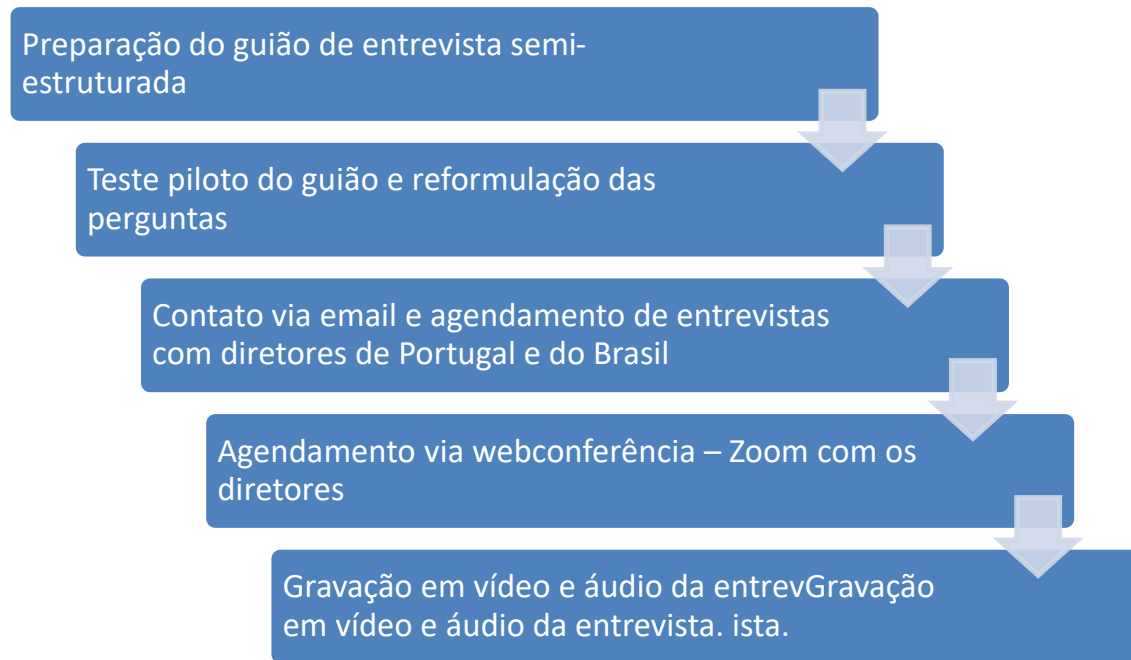
Em uma pesquisa científica, pressupõe-se que é necessário fazer um planejamento para que se atinja os objetivos almejados (MANZINI, 2004). Nesse planejamento, devem fazer parte alguns elementos, tais como:

- a ordem de apresentação;
- a quantidade de perguntas;
- o formato;
- o foco no problema de pesquisa estudado.

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem. (MANZINI, 2004, P. 1).

A figura 5 apresenta os passos do planejamento do guião de entrevista semi-estruturada.

Figura 5 – **Planejamento da entrevista**



Fonte: a própria autora

O planejamento das questões no guião levou em consideração o problema de pesquisa, bem como os objetivos: geral e específicos.

3.6.1 Itens da apresentação do guião

- **Orientação geral:** entrevista semi-estruturada, com estímulo a narrativas espontâneas, a qual abrange os seguintes aspectos relacionados a competências sociais e emocionais: 1) da gestão da diretoria; 2) das relações e práticas em sala de aula e 3) das relações com os pais dos estudantes.
- **Formato:** entrevistas feitas em plataformas remotas- aplicativos e webconferência - que serão gravadas, cujo material será posteriormente analisado.
- **Ambientes:** escolas básicas de Portugal e Brasil
- **Participantes:** a pesquisadora e diretores previamente contatados e informados sobre o presente projeto de pós-doutoramento.
- **Foco:** Apurar aspectos que dão sustentabilidade à qualidade de vida do diretor, professores e dos estudantes a partir de quatro âmbitos socioemocionais.

3.6.1.1 Eixos de sustentação das perguntas

- 1) Gestão percepções sobre o cotidiano escolar
- 2) Gestão nas relações que envolvem as questões pedagógicas e as competências socioemocionais
- 3) Gestão das relações com a comunidade de pais

3.6.1.2 Tipos de perguntas

- 1) Pergunta aberta- expressão geral sobre o assunto em pauta.
- 2) Pergunta para tecer comentários sobre sete assuntos orientados: 1) colaboração/partilha; 2) integração da comunidade de pais; 3) criatividade; 4) organização; 5) satisfação/ confiança/ acolhimento; 6) comunicação/ diálogo; 7) tomada de decisão
- 3) Pergunta de ponderação sobre a relevância, com valores de 1 a 5, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante:

3.7 Abordagem comparativa

A metodologia para este estudo parte de um pressuposto dialético para que se possa reunir opiniões desses profissionais da educação de forma a conduzir uma análise qualitativa a partir de seu contexto social e cultural.

Para Groux:

O fundador da educação comparada, tal como a concebemos na atualidade, é Marc-Antoine Jullien, de Paris, que lançou a idéia de uma comparação entre os estabelecimentos e métodos de Educação e de Instrução dos diferentes Estados da Europa. Jullien apresentou instrumentos que permitiam recolher dados e propôs a criação de uma estrutura internacional de ajuda às instâncias educativas nacionais para melhorar seus sistemas de ensino, tendo como referência as experiências realizadas em outros países. GROUX (1997, P. 111, Apud MARCONDES, 2005, P. 142)

Isso implica também relacionar contradições, realidades e problemas a serem trabalhados a partir da perspectiva comparativa, ou do que se pode estabelecer como educação comparada.

3.8 Dados

3.8.1. Sujeitos entrevistados

Foram entrevistados 6 diretores de escolas de nível básico, três de Portugal – região de Lisboa e três do Brasil – da região de São Paulo, capital.

- Diretora 1 – Portugal –designada: **DPT1**
- Diretor 2 – Portugal – designado: **DPT2**
- Diretora 3 – Portugal - designada: **DPT3**
- Diretora 4 – Brasil- designada: **DBR4**
- Diretora 5 – Brasil- designada: **DBR5**
- Diretora 6 – Brasil – designada: **DBR6**

3.8.2. Descritivo das escolas

As escolas são todas públicas, de nível básico, com porte médio ou grande, abrigando agrupamentos, no caso das regiões de Lisboa.

DPT1 - Escola Poeta Al Berto - <https://www.es-al-berto.com/index.php>

DPT2- Escola Secundária da Ramada - <http://www.esramada.pt/>

DPT3 - Escola Antonio Vieira - <https://aealvalade.edu.pt/>

DBR4- EMEF - Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca - <https://qedu.org.br/escola/35053235-emef-deodoro-da-fonseca-mal>

DBR5 – EMEF - Escola Municipal Jose Dias Da Silveira, Dr.- <https://www.facebook.com/profile.php?id=100067451255660>

DBR6 - Escola Estadual Isai Leirner- <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/isai-leirner/>

3.8.3. Resumo da metodologia de Pesquisa utilizada nesse estudo

Quadro 2- **Resumo da Metodologia de Pesquisa utilizada nesse estudo**

Modos	Ações
Abordagem da pesquisa	Qualitativa

Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Exploratória pelas narrativas
Procedimentos de pesquisa	Levantamentos bibliográficos, preparação de guião para uso em entrevista semi-estruturada
Estratégia de pesquisa/Metodologia	Uso de Webconferência- gravação em áudio e vídeos
Universo/Amostra	Gestores escolares de escolas de Portugal – região de , Alentejo - Litoral e Algarve e de Brasil – região de São Paulo - capital
Metodologia de análise de dados	Análise de conteúdo por dados das entrevistas; análise comparativa; desenvolvimento de conceitos para matrizes flexíveis.

Fonte: a própria autora (2022)

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO

4.1 Tratamento e análise

Para o tratamento e análise dos dados coletados, foi utilizado como método de trabalho a organização da análise proposta por Bardin (2016, p. 125), que se organiza em três polos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) Exploração do material, com indicação de pontos fundantes e apresentados nas narrativas;
- 3) Tratamento dos resultados e a interpretação, para determinar conceitos estruturantes das matrizes flexíveis de formação bem como a análise comparativa entre Brasil e Portugal.

A seguir apresentamos as perguntas do questionário com perguntassemi-estruturadas e as respostas dadas, constituindo os excertos da transcrição integral. Criamos categorias, que são:

- 1) Questões fundantes (modelo de técnica de Bardin, 2016);
- 2) Interpretação voltada à construção da matriz de formação;
- 3) Aspectos comparativos culturais-pedagógicos entre Brasil e Portugal

4.1.1 Pergunta 1- qualidade de vida

Pergunta 1 (tipo aberta)

1. A Sra/ o Sr. poderia narrar alguma experiência/ observação sob o ponto de vista da qualidade de vida de sua comunidade escolar, envolvendo a si próprio (a), seus professores e comunidade de pais durante o período pandêmico?

DP1: “É assim a escola foi sempre tentando dar ou dá sempre oportunidades a todos. Agora, **esses alunos precisam de um acompanhamento diferente, eles muitas vezes também não têm as famílias devidamente estruturadas**, que os acompanhe ou que deem sobre o próprio mimo diário, uma conversa e saber o que é que fizeste hoje na escola, aquelas que investem na parte dos pais não têm a disponibilidade em termos de tempo e por quando chegam a casa também não estão muito preocupados com vida escolar de seus filhos. Mas depois as pessoas vão tentando acompanhar, vão tentando dar algo daquilo que lhes falta a eles, mas é muito difícil, né? Quando um pai e uma mãe nem sequer comparecem na escola nas reuniões de atendimento.

DP2- “Eu próprio fiquei meio embaralhado inicialmente em relação a essa situação do Covid, porque poderia ser uma coisa muito temporária. Inicialmente houve um período muito, muito confuso nos primeiros dias, dois três dias em que houve alguma dificuldade em que fomos apanhados de surpresa, com muita rapidez. **Aí tanto eu como os alunos, eles próprios, começaram a se mobilizar, mas depois rapidamente eu julgo que houve por parte dos professores da escola um trabalho que eu acho foi sensacional, na tentativa de procura de soluções para dar resposta às dificuldades que iam aparecendo.** Eu penso que a maior dificuldade inicial é que fomos “obrigados” (entre aspas) a tomar algumas decisões em partilha, pois a gente não tinha muito tempo. Foi o fato de nós criarmos **uma plataforma única, em todos tinham de trabalhar daquela maneira e pronto, os professores muitas vezes achavam que poderia haver uma liberdade maior, na partilha de várias plataformas.** Mas nós trabalhamos em uma e todos os professores e todos os alunos era a plataforma de referência, nesse aspecto, portanto, por parte dos professores e por parte dos alunos, eu julgo que foi possível, entretanto, nós também fizemos um esforço muito grande, **e pronto, o diretor teve um papel fundamental nesse processo.** Com os diretores de turma, no sentido efetivamente e fazer um levantamento dos alunos que não tinham equipamento e, portanto, nós chegamos **a fazer empréstimo de equipamentos às famílias,** a maior parte do equipamento não tinha câmera, mas permitiam aos alunos trabalharem o texto com os seus professores. **Mas também temos dois relatórios de avaliação de ensino a distância que foram feitos com todos os alunos e os pais sobre o processo do ensino a distância.** Durante o período da pandemia, foi feita uma avaliação internamente da escola sobre vários itens e como o processo ocorreu, os resultados são francamente muito positivos, e eu até julgo que **não houve nenhum aluno que não tivesse condições de estar fora do contexto de ensino a distância. Mesmo alguns poucos alunos que deixaram de estar em contato com o diretor e tudo mais, nós pedimos à escola segura, uns agentes da polícia que trabalham com maior proximidade, para irem às casas e perguntarem aos pais o que estava acontecendo.** E portanto, esses alunos também foram obrigados, entre aspas, a trabalhar o direito de em termos de comunidade, tudo isso foi trabalhado, eu penso que a experiência foi muito positiva, nesse sentido, superou muito aquilo que nós poderíamos pensar. **Os professores compraram logo equipamento, compraram melhores computadores, compraram mesas digitalizadoras, começaram a trabalhar com os alunos primeiro, embora a gente não tivesse dito nada, já iam a estar em contato, para tentar ter uma resposta.** Eu penso que a escola mobilizou-se muito. Houve escolas que não tiveram ensino a distância, não tiveram nada, mas a nossa experiência de escola foi muito positiva, e os professores claro, **as experiências não foram 100% positivas.** Nem todos conseguiram ter um grau de proficiência tão bom, que os levasse a ter esse trabalho mais apurado. Mas a generalizar os professores, para um exemplo, a ideia que eu tenho, **fizeram um trabalho muito profundo, e que eu acho que superou muito. Isso quer dizer, não havia preparação, não havia uma formação nessa área. Foi tudo assim de um dia para o outro, e foi uma descoberta muito grande, nós hoje por exemplo continuamos, por que a Covid continua, pois nós estamos a continuar, por exemplo finais do ano, estou a trabalhar a distância, ainda não desistimos desse processo,** mas obviamente todo ano também tem presencial, mas os apoios aos alunos ficaram no ensino a distância, portanto, foram feitas as assembleias das 53 turmas da escola, por que são feitos a distância, no fundo para manter os dois sistemas e para não nos esquecermos desse sistema do ensino a distância, nunca sabemos, oxalá que não, o que pode vir.”

DP3” nós tivemos uma alguma facilidade em nos voltarmos ao mundo de tudo ser feito virtualmente. Na verdade, quando tudo começou, nós aqui em Portugal fechamos as escolas numa sexta-feira e até segunda-feira no meu agrupamento não tivemos tempo, sem condições de fazer

os cursos a distância E o que que eu fiz? (...) **mas nós continuamos preocupados uns com os outros, e a primeira coisa que nós fizemos foi perceber quem é que não tinha condições para se ligar a internet, porque não tinha equipamento ou não tinha a ligação da internet.** Os computadores que nós tínhamos na escola nós começamos a emprestar e também famílias que passaram algumas dificuldades financeiras, porque houve muitos pais que ficaram sem emprego e as pessoas começaram a passar mal, então conseguimos arranjar maneira de servir refeições às famílias dos alunos mais carenciadas(...) Nós somos um agrupamento de escolas no centro da cidade de Lisboa, mas muitos moram nos arredores, na periferia. (.....) Nós tentamos manter também os apoios do psicólogo ou e medidas educativas especiais para conseguimos manter esse apoio a distância. Assim, **quando eles não tinham computadores, fazia-se através do WhatsApp, sempre procurando toda a gente e que estivesse em contato, sempre que perdesse essa frequência e foi com algumas dificuldades.** Também tivemos alguns professores que tiveram alguma dificuldade de se manterem ligados à internet. Agora nós temos uma organização e nós trabalhamos colaborativamente (,,,)os professores se unem, porque são professores da mesma disciplina, uns professores se aproximam porque têm os mesmos alunos, são as equipas pedagógicas. **Isso foi também muito importante para garantir a união de todos e esse apoio aos outros que não tinham já tantas competências digitais.** Isso acabou por dar um grande apoio à comunidade, mesmo à distância e uma grande ligação entre as pessoas que se encontravam neste momento e onde partilhavam as suas necessidades. Além do lado profissional, **eles partilhavam para mim as suas angústias, as suas preocupações e nós tínhamos de apoiá-los (...)**

DB4- SM é nós tínhamos todas as preocupações né com a questão do do bem-estar dos estudantes no primeiro momento existia toda cobrança, uma preocupação para que os alunos continuassem aprendendo ao mesmo tempo que lidasse com os desafios da pandemia. Nossa primeira preocupação é que os estudantes de casa, **que não teriam a necessidade, por exemplo, de que as aulas começassem às 7:00 da manhã, ou seja, para que as crianças pudessem no seu movimento do dia a dia, pudessem continuar aprendendo sem estas exigências de que as aulas fossem, por exemplo, das 7 ao meio-dia.** Nós adaptamos nosso horário para que respeitasse o ritmo da família, para que essa aula pudesse iniciar um pouco mais tarde, às 8, ou 8 e meia da manhã e que elas então não entrassem no horário do almoço, por exemplo, então, a gente sempre organizou a aulas para que elas se terminassem do volta das 11 e meia. **E qual era a preocupação?** As crianças passaram a dormir mais tarde, as pessoas todas em casa, os aparelhos utilizados muitas vezes também estavam sendo usados pelo pai, pela mãe, pelo irmão mais velho, então nós tivemos essa preocupação, com essa rotina família, de que os estudantes pudessem ligar seus aparelhos mais tarde e desligar mais cedo. Entendo essa medida como preocupada, uma medida que levou **em consideração esse bem-estar familiar e esse bem-estar do estudante. Uma outra preocupação também é que as aulas sempre dessem voz ao estudante.** Uma coisa que foi uma preocupação de aula online do mundo todo foi essa necessidade da criança abrir a câmera, né? Eu acho que profissionais do mundo todo acabaram discutindo sobre isso. Os estudantes tinham a preocupação de abrir as suas câmeras e mostrar o seu rosto. Então a nossa orientação também que respeitasse esse desejo dos alunos, para que as crianças continuassem aprendendo e que tivessem um equilíbrio. Então, há três pontos: a nutrição, as aprendizagens e as emoções. Mas tivemos muita dificuldade, por que parte de nossos estudantes não tinham acesso. As vezes tinha acesso ao aparelho, mas não tinham acesso à internet de qualidade. Aconteceu o seguinte, na fase mais aguda da pandemia, tinha o tablet, num segundo momento onde as empresas voltaram a chamar esses pais, parte deles para o presencial, nos sentimos que houve uma queda nas aulas. Por quê? Porque os pais acabaram elevando esses

aparelhos de volta para o trabalho. Nesse período a prefeitura estabeleceu que cada estudante receberia uma tablet com internet, então nesse período, no ano de 2021, as crianças voltaram a frequentar as aulas a distância, com esses dispositivos decididos pela prefeitura de São Paulo.

DB5 Eu trabalho mais com a comunidade que tem mais privação de direitos de residência, **quase 80% dos meninos e meninas que estão conosco são de comunidades ocupadas, de favelas. São várias favelas no entorno daqui, que formam o grupo de meninos que fazem parte dessa unidade. Então aqui eles são forasteiros.** Meninos do Real Parque, no bairro Panorama, de favelas, e tem também meninos de uma comunidade muito próxima aqui da escola e que está urbanizada, com sobradinhos. Muitas vezes os pais escolhem essa escola, mesmo não estão tão perto da casa, mas que querem um ensino melhor. Ele escolhe mandar para essa escola, vista como uma escola mais organizada, mais formalizada em seus processos. Eu tenho uma população de pais e alunos mais focada em educação. Eu entendo dessa pergunta, que são famílias que têm responsabilização da vida acadêmica deles. Isso é muito importante para a construção da vida deles aqui, como estudantes, só que a pobreza, o desemprego, a pandemia, as mortes, muito presentes na nossa vida: pai que se matou, pai que morreu de Covid, avó que cuidava, morreu e era a única pessoa que cuidava, então, eu acho que essa inteligência sócio-emocional que você traz na questão ela está em todas as responsabilizações e seus resultados. Por exemplo, se eu não tenho comida, venho para a escola e recebo uma ajuda, e depois eu venho escola e digo que não preciso mais, consegui um trabalho de faxina e a pessoa diz;”eu posso dar para outra família?” Isso interfere diretamente na construção emocional de um menino e de uma menina, um adolescente de 14 anos que entende a ética, e a postura dessas famílias. A minha impressão é que é um caminho que é decidido justamente de uma leitura que eu faço do mundo. **E acho que sim, que esta é a estrutura sócio-emocional dessas pessoas e desse conjunto de pessoas. Na medida do possível eu preciso entender o lugar do outro e que possa do lugar em que eu estou, que é institucionalizado, que é um papel de liderança, eu tenho de organizar alguma coisa que possibilite a continuidade dos fatos.** Por exemplo: hoje eu estava atendendo um pai e uma mãe de um menino que está com um diagnóstico grave de esquizofrenia e que está no 7º. Ano, ou seja, um menino de 12 para 13 anos, que o pai e mãe acham que a escola não está fazendo o papel dela. Eles vieram para cá, chegaram às 7 horas da manhã. Só para você ter uma ideia, eu tinha 14 salas de aula para funcionar e faltaram 6 professores. Então, eu tinha que primeiro colocar os meninos nas salas, por os professores para funcionar e depois atender esse pai e essa mãe, eles chegaram muito cedo, 7h15 e eu fui atendê-los às 7h18. O que eu faço nessa situação? Tudo bem, mas a minha conversar com esses **pais é de mostrar o que é a escola, o que é o professor, o que é o diretor, o que é um problema psiquiátrico e quais interfaces nós vamos ter para ajudar a resolver. Onde estão as minhas competências? Primeiro, na ponderação, na estruturação do diálogo, na escuta e na construção pós escuta, não dá para eu vir para cá sem conhecer os detalhes, tenho de ter uma proposta de fala, ou uma defesa de uma forma rígida. Eles pegaram uma denúncia, falaram que a escola não atende o menino. Então, eu poderia ficar com raiva deles, achar que eles não entendem nada da escola, isso para mim é absolutamente errado.** O que eu faço: eu vou humildemente ouvi-los para entender o que eles querem falar para mim e qual é o sentimento que eles têm sobre isso. E aí a gente vê o que eles querem da escola e eu tenho de mostrar como a escola é. Esse é um trabalho de conversa longo e calmo, preciso de uma segunda, de uma terceira e de uma quarta conversa. Você precisa de tempo, mas não só isso. Você precisa de condição para a conversa, com barulho, com concentração, eu tenho hoje uma prestação de contas para entregar, eu tenho uma diretoria de ensino para responder, eu tenho um curso para fazer, tem sempre pendências que ficam te ocupando a mente, e aí o atendimento é institucionalidade, e aí a tua condição emocional não está íntegra, a tua rotina é perversa. Para mim, reclamar da rotina do diretor é algo péssimo, eu trabalho às vezes 12 ou 13 horas por dia, eu teria de trabalhar até 8h30, isso excede por que eu atendo as pessoas, eu escuto as pessoas, e leva tempo, eu acho que importante dizer aqui que reclamar da rotina não ajuda nada. A gente tem o hábito de reclamar para justificar, mas não ajuda nada. E não ajuda sua equipe, não ajuda os professores, não ajuda os alunos. E não melhora mesmo, você não vê o recurso de fora.

DB6 Então, de um modo geral a gente percebeu um impacto muito grande aqui na escola, pós pandemia, principalmente em relação à saúde mental. Os alunos voltaram muito diferentes, os professores também. Então, a gente percebeu que o foco em relação ao atendimento e ao autocuidado ele foi assim emergencial, prioritário, até em relação à aprendizagem. Os alunos voltaram com uma defasagem muito grande, de habilidades, a gente viu que era muito importante um foco no atendimento, formação, para que a gente pudesse depois direcionar para a parte pedagógica. Nós fazemos **o acolhimento formativo, que é um conjunto de ações, como um processo, começa desde quando o aluno entra na escola, que envolve todo um processo de escuta**. Nós somos do programa de ensino integral, e assim, os alunos voltaram com muita situação de depressão, muitos casos de automutilação, e também ameaças de suicídios, mas aqui na escola, além de toda a ação de acolhimento que a gente faz, com a mediação de conflitos, a gente uma parceria com a secretaria da educação que é uma psicóloga que também em auxilia nesses atendimentos e mediações. Isso acontece em atendimentos individuais e também em informações para os alunos, sobre esses temas que são mais emergenciais. Durante a pandemia a gente já percebeu a necessidade dessas ações mesmo que distante. Os professores precisavam de ter esse contato e nós também todos na realidade, né? Estamos mais próximos, então o que que a gente fazia além das aulas online, que a gente estava tendo, é a gente fazer as nossas reuniões e a cada sexta-feira. Eu propunha que um professor trouxesse uma coisa pra gente ter um momento de autocuidado realmente. Onde pudesse fazer algo diferente em relação à escola ou à reunião pedagógica realmente. Foi a primeira, fazendo com eles toda essa prática é bacana e depois eu fui passando para os professores para cada dia a gente já tinha a gente teve uma atividade. **Daí a gente teve um encontro de atividade física, com a proposição uma professora de educação física. A gente teve um momento de yoga, a gente teve “contação de história, também um professor lendo poemas, Qual foi esse momento que a gente conseguia estar mais próximos e aí pensando, olha, eu tô aqui também e farei isso também**. Eu falava sempre para eles estarem durante as aulas e executar esse momento de pausa. **É durante as aulas que eles parassem realmente para tomar o seu café, para beber uma água, para fazer dar uma relaxada para poder seguir seu trabalho no seu dia a dia. Esse trabalho também foi realizado com as famílias e com os alunos também. Quando a gente abria espaço de roda de conversa para ouvir como que ele estava se sentindo, quais eram os medos, as dificuldades, as ansiedades, que estavam passando por estar dentro de casa, aí a gente passava algumas atividades de relaxamento, respiração, e fora isso a gente ainda tenha alguns momentos de reuniões, que também contavam com as famílias, pois elas também estavam muito precisando desse apoio**. E aí também eu preparei para eles umas dicas para que eles pudessem ver essa prática mesmo instaurada não só em um dia, mas como uma prática mais constante, no acordar, no contato do celular, deixando um pouquinho na hora de relaxar, deixando celular do lado, quando tinha mais calma, por conta do uso das tecnologias, a gente percebeu essa mudança de comportamento, que foi característica de todo mundo. Eles tinham muito medo, muita tristeza, muita fobia, muito estresse.

4.1.1.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 1

Diretores	Pontos positivos	Fragilidades	Observações
DPT1	A escola procura sempre dar oportunidades para todos	Os alunos precisavam de acompanhamento	Muitas famílias não acompanham as atividades escolares de seus filhos, isso porque não têm uma estrutura.

DPT2	Mobilização dos alunos e professores para ajudar os que não tinham dispositivos	a tomar algumas decisões em partilha, pois a gente não tinha muito tempo	Professores compraram e ou renovaram seus equipamentos tecnológicos
DPT3	Apoio de colegas e de professores mutuamente para os que não competências digitais	famílias sem equipamentos e sem internet	Procuraram saber quem tinha ou não condições de acompanhar as aulas virtualmente, quem tinha ou não internet.
DBR4	Fizeram de tudo para o aluno continuar aprendendo e para o bem-estar do aluno	Sem dispositivos tecnológicos e também sem internet	Adaptaram os horários de início e término das aulas online – e também a forma de dar aulas.
DBR5		80% dos alunos moram em favelas e não estão no entorno da escola	Pais escolheram a escola pela qualidade educacional
DBR6	Foco no autocuidado	Alunos voltaram com uma defasagem muito grande de aprendizagem	Fizeram práticas de yoga, contação de história, também um professor lendo poemas

Pergunta 1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- ✓ Explorar a força da experiência dos professores como componente de formação: como se sente, como formula ações em sala de aula e que tipo de apoio necessita da gestão escolar;
- ✓ Entender a estrutura sócio-emocional dessas pessoas e desse conjunto de pessoas para trabalhar visões da realidade com os professores e gestores: desemprego, moradia insegura, perda de familiares na pandemia;
- ✓ Melhorar a visão da comunidade de pais sobre o trabalho da escola, incluindo os seus gestores e professores;
- ✓ Trabalhar a estrutura de diálogo, de escuta e devolutiva com ações;
- ✓ Criar espaços para acolhimento, relaxar, respirar e meditar;
- ✓ As ações de melhoria de bem-estar e de vida voltadas aos alunos, que tinham de ter seus reflexos e práticas também voltadas aos professores.

Pergunta 1) Aspectos comparativos culturais

- 1) Crianças que vivem em favelas e ocupações- Brasil
- 2) Crianças que perderam pais/ avós na pandemia e muitas famílias enfrentam o desemprego – Brasil/ Portugal
- 3) Famílias com dificuldades de sustentação – alimentação, falta de emprego, falta de condições para manter um lar com crianças Brasil/ Portugal.
- 4) Famílias que não acompanham a vida escolar dos filhos –Brasil/ Portugal.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta 1).

4.1.2 Pergunta 2 – valiação de competências

Pergunta 2 (tipo semi-estruturada com oferta de opções para orientar à resposta)

. No decorrer da pandemia, como a sra./ o sr. avalia as seguintes competências tanto a partir da observação de si próprio (a), como pela observação de professores e alunos.

a) Colaboração/ partilha

DPT 1 houve muita partilha, entre professores e alunos e entre os alunos também.

DPT 2 A colaboração foi um dos **aspectos mais importantes durante o processo**, houve uma partilha melhor, entre os professores e também naturalmente entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos. Portanto, eles conseguiram, como estávamos no mesmo barco, com a tempestade, eu direi que, esse espírito colaborativo teve que vir para cima. Portanto, os colegas **fizeram logo pequenas ações de formação, sobre a utilização dos meios para o ensino a distância, e a partilha foi muito grande**, eu julgo que foi um aspecto importante. Como havia um desafio enorme, houve uma tendência de se unirem, partilharem e de se ajudarem, para pudessem ter alguma forma de preparação. Eu senti que nesse aspecto mais positivo da escola, frente ao desafio, isso mexe com questões pessoais, de medos das contaminações. Estamos a falar do princípio, em que o medo sobre a doença e a mortalidade era brutal, ouvimos falar da mortalidade e a ansiedade, sobretudo, a dificuldade de estarem em casa fechados era uma coisa que obrigou isto que por um lado dos alunos e dos próprios professores, **já eram bem queridos e na escola isso foi reconhecido por todas as pessoas**. O apoio enorme foi dado por um colega, sobretudo, outros colegas também deram, mas que permitiu ações de formação, fizeram palestras, e foi sempre no sentido de ajudar todos os professores, sobretudo, os que menos experiências tinham, para trabalhar em contexto de ensino a distância, de uma aula virtual, de uma sala virtual. Acho que esse momento foi a parte melhor disso tudo.

DPT 3 : Eu acho foram competências que ajudaram bastante, poderia ter alguns casos de pessoas que se isolaram um pouco. Mas de um modo geral este **espírito de colaboração é foi o que me manteve as pessoas bem, acho eu, do ponto de vista emocional, que pessoas sentiam que não estavam sozinhas, e isso foi muito importante**. Criaram-se **laços de partilha e de interajuda**, muito importantes, quer entre os professores, quer também entre os professores e alunos. E alguns pais também colaboraram. Claro que os professores gostaram muito dos pais estarem colaborando, tão próximos da aula. **Mas alguns professores não gostaram porque viam o aluno do outro lado e viam o pai ao lado, e não gostaram muito dessa partilha, por que às vezes há pais que se intrometem um pouco na relação**, entre professor e aluno e houve alguns casos em que isso possa ter acontecido. Como intromissão, mas de modo geral o balanço que fazemos nesse nível é muito

DBR 4 eu acho que a pandemia, ela veio que meio que dividir as águas – um divisor de águas, nessa história de partilha e de colaboração – porque, olha que complexo: você dirigir uma equipe, você na escola, os alunos em casa e essa equipe inteira em casa, então a colaboração, ela precisou vir primeiro, como você vai ter o controle, estando o professor onde ele estivesse; Não tinha como saber onde ele estava. Se ele estava em casa, se ele estava em outro estado, noutra país, por que ele poderia manejar essas aulas de qualquer lugar, concorda? Então, a colaboração precisou acontecer e nós tivemos muitas por parte de nossa equipe.

Por exemplo, nós chegamos a ter 20 aulas simultâneas, pensa em uma comunidade de 500 alunos no período da manhã, você manejar 20 aulas simultâneas se não fosse a colaboração?

A partilha eu entendo a partilha como: **você partilhou a sua casa com centenas de pessoas, a tua casa, a tua sala o teu quarto, as pessoas abriram as suas casas para você estar falando na sala, falando na mesa de jantar, ensinando às crianças oração subordinada, sujeito, substantivo, olha o que foi essa partilha?** Você partilhou o seu espaço, que é o seu lar, a sua casa com centenas de pessoas. Eu acho que não há um exemplo de partilha melhor que esse. Partilhar sua casa, partilhar a sua mesa de jantar, a sua cozinha. Nós tivemos casos de professores que deram aulas mostrando os azulejos da cozinha, do revestimento da sua cozinha, como lousa, para ensinar as crianças a ler e a escrever e calcular. Para mim não há exemplo melhor de partilha do que este, do que você partilhar do recesso de seu lar com centenas de estudantes. E tem outra, o que nós fomos descobrindo: você preparava uma aula para trinta, mas essa aula ela resultava em 120. Levando em conta que os lares brasileiros podem ter de 3 a 5 pessoas, que muitas vezes o aluno não tinha um fone de ouvido, então essa aula era partilhada por pais, mães, avô, irmãos, para mim, é o melhor exemplo de partilha.

DBR 5 Eu acho que a **colaboração não é planejada**, ela faz parte da nossa rotina o tempo inteiro, entre meninos e meninas, entre nós e a comunidade, entre nós e o centro de saúde, entre os próprios profissionais da equipe **gestora, entre as famílias, é impressionando como isso faz parte do nosso dia a dia. Mas eu acho que se a gente fizesse uma proposta para que a colaboração fosse organizada, que ela tivesse um fluxo, seria muito bacana.** Por exemplo, a gente teve eleição para o conselho de escola e a minha luta é para que tivesse mais pais e mães no conselho de escola. **Tem** professores, funcionários, e pai e mãe não têm. Por quê? Porque eles moram longe daqui. E as reuniões eles não têm tempo de vir. Mas nessa reunião sobre a pintura nova da escola eu tive vários pais e mães que se inscreveram, como nunca teve. O que eu percebi? Eu desejo ajudar!! Diversos assuntos, de verba, etc, que o conselho da escola precisa ser decisório, deliberativo. Isso é um ganho. Essa competência de colaboração e partilha ela existe por que as pessoas são maravilhosas. Mesmo uma pessoa que vem aqui para reclamar, ela vem com o intuito de ajudar. Eu não percebo, algo como: eu estou aqui porque eu quero destruir, não. Eu vim aqui para fazer a minha colaboração. Isso eu percebo muito, muito.

DBR 6 Sim, eles eram bem colaborativos. É nesse tempo que eles relatavam sim alguma dificuldade que estavam passando momento, o acompanhamento das aulas e também o uso da tecnologia. Aí nesse momento, nas reuniões online, por mais que eles tinham um foco e um objetivo era um momento de partilha também das angústias, só o fato deles também falarem dessa dificuldade do medo era uma maneira de amenizar tudo isso. Era uma maneira que a escola promovia para essa partilha.

a) Aspectos fundantes nas respostas sobre a COLABORAÇÃO E PARTILHA

Diretores	Pontos positivos	Fragilidades	Observações
DPT1	Houve muita partilha	Não destacou	Sem observações
DPT2	Muito importante, porque um ajudou o outro	Não destacou	Fizeram cursos de formação para os colegas que tinham de trabalhar a distância
DPT3	Muito bom apoio	Pais se intrometeram no processo de partilha de aulas	Apoio do ponto de vista emocional, de forma que não se sentiam sozinhos- laços de partilha e de interajuda
DBR4	Gerenciar 20 aulas online simultâneas, que não seriam		Dá um exemplo de partilhar o ambiente da casa, a privacidade, a sala, a cozinha, com o público da escola, tornando-os elementos

	possíveis sem a colaboração		
DBR5	Colaboração é espontânea e faz parte da comunidade	Colaboração não é planejada	A colaboração poderia ser planejada para que tivesse mais resultado coletivo
DBR6	Apoio aos docentes e alunos	Sem destaque negativo	A colaboração era uma forma de estruturar suportes para as competências sócio-emocionais.

A1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- aproximar pais do papel da escola, o que se ensina e como se ensina - para não alimentar as posturas de cobranças dos pais sem conhecimento de causa;
- entender a partilha como elemento essencial de união e fortalecimento do trabalho de ensino e aprendizagem. Quem ensina partilha também recebe a atitude de partilha dos estudantes frente ao projeto pedagógico da escola;
- sistematizar a colaboração como processo educacional e da gestão entre pessoas, de forma que entre no planeamento como ação concreta a ser estimulada.

A2) Aspectos comparativos culturais

- Depoimentos foram equilibrados nas posições, muito similares, não apresentando diferenças grandes entre as preocupações e as ações.
- Valorização da partilha nos ambientes culturais do Brasil/ Portugal.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta 2).

b) Integração da comunidade de pais

DPT 1 É preciso que os pais participem mais

DPT 2 No primeiro confinamento de 2021, já aprenderam muita coisa, já sabíamos como corrigir algumas coisas, como melhorar. Já tínhamos comparação. No primeiro tínhamos zero comparação, pronto. E fato foi muito desafiante, até esse nível dos pais, o que nos tornou preocupante foram aquelas famílias que estávamos a perder algum contato, e nós poderíamos de deixar de os contactar, e nem todos tinham os recursos virtuais, internet em casa ou não tinham recursos para suportar uma aula, e portanto no **1º. Confinamento, para alguns alunos, nós tivemos de fazer fotocópias de recursos e pedir aos encarregados de educação que viessem aqui buscar, fizemos uma espécie de dossiês com os materiais, e as famílias organizaram-se também, para os adultos virem a buscar esses recursos no suporte de papel.** Também nós emprestamos muitos computadores. Também foram as famílias que se organizaram para vir buscar os computadores. Os nossos colegas tiveram de dar instruções a distância de como ligar. Assim, o primeiro confinamento foi mais complicado. Tivemos também que recorrer a Junta da Freguesia, à Câmara Municipal para nos darem algum **suporte no que diz respeito ao apoio familiar, por exemplo, de alimentos a algumas famílias, que estavam com muitas dificuldades.** Tudo isso foi uma realidade muito desafiante no primeiro confinamento. No segundo confinamento, já tínhamos uma base, não foi não tão difícil de gerir.

No 1º confinamento, os diretores de turma entraram com um trabalho extensional, porque os pais exibiam dúvidas e em algum aspecto que foi um bocadinho extraordinário – eu não lembro de todos. Mas que os **pais assistiam às aulas e faziam também perguntas à professora. Portanto, isso foi muito complicado, de alguma forma, por que o professor estava a se expor muito, estava a dar aulas.** Podia ser uns 30 pais que estavam a conquistar. Um fator que dificultava mais era que era pela Internet e muitas vezes por não ter câmara, com o ecrã preto. A interação era mais difícil.

DPT 3 Sim, com alguns, sim, agora com outros não. Alguns pais não tinham competências digitais e isso os afastou um pouco. Não foi igual para todos, houve aqui diferenças quanto ao nível socioeconómico. As pessoas com o nível socioeconómico mais superior estão mais familiarizadas com este tipo de solução e eles próprios também usavam nos seus empregos. Enquanto que outras pessoas, com outros tipos de emprego, que trabalhavam em restaurantes, por exemplo, e que ficaram desempregadas, não estavam tão espertas para este tipo de comunicação. Não foi igual para todos, mas em alguns casos, posso dizer que aproximou também.

DBR 4 Sem a integração, nós escola não teríamos sobrevivido. A escola e a casa precisaram funcionar numa sintonia só. Aqui no Marechal Deodoro, nós formamos uma comunidade de aprendizagem, onde todo mundo aprendeu. Os pais, as mães, os estudantes... para que essa integração se desse de fato, nós colocamos, inclusive, nossos telefones pessoais, a disposição. Tanto é que nós não conseguimos voltar ao atendimento presencial, por que o trabalho assim foi considerado tão satisfatório, tanto é, que muitas pessoas insistem em continuar com esse contato. Mesmo a gente não dando conta mais, por que agora nós estamos com 100% dos estudantes na escola, então nós agora não conseguimos responder mensagens, enviar conteúdos no mesmo ritmo em que nós fazíamos quando estávamos 100% a distância

DBR 5 Vi a integração pelo conselho de pais e pela vontade que eles têm de participar, muitas vezes sem tempo, com dificuldade de participar. Há também outras formas de integração. Por exemplo, antes da pandemia, 400 crianças que foram ao cinema e nós pedimos para as mães virem ajudar para andar na rua, e vieram muitas. Nós fomos andando. O cinema estava a 700 metros daqui. Foi lindo, toda mundo, as avenidas paravam para eles passarem. As pessoas da rua param para eles passarem, eles ajudam na travessia. Mas vale dizer: **a comunidade no entorno é de classe média e ela não gosta dos meninos pobres e pretos daqui.** É uma luta para eles serem aceitos. Há uma dificuldade enorme.

DBR 6 sim, o mesmo processo que fizemos nesse mesmo movimento, era online, em que fazíamos as **reuniões sobre o rendimento escolar, mas também fazíamos como espaços de escutas, mas assim, os pais já não se abrem tanto quanto a equipe os alunos, mas foi promovido esse espaço, mas mais nesse sentido.** Agora não sei se você quer um paralelo no presencial, agora que retornou pós pandemia. **A gente fez uma semana de ciclo de reuniões de pais por série, voltadas principalmente para estas práticas e assim isso deu super trabalho, porque a gente fez por série e todos os dias, então foi bem cansativo, mas o resultado foi excelente na escola, porque prática na reunião já começava com a prática de meditação, a gente fez uma reunião formativa, mesmo em relação à mediação de conflitos, sobre os processos de acolhimento,** , tirando a ideia de medidas punitivas, que muitos ainda entende como suspensão e advertências. e eu acho que isso contribuiu muito para a melhora do clima escolar pós pandemia, e essa abertura faz um sentido de um café, de acolhimento na própria reunião. Começamos com a meditação, o café, assim com carinho, uma coisa simples, mas uma mesa arrumada, com uma flor, são mensagens que fazem a diferença, e eles percebem esse carinho. Também tinha o canal do WhatsApp – quando eles estavam com um problema ruim, alguma que eles não estavam conseguindo tomar uma atitude, ou sem uma saída, aí eles nos procuravam também A gente dia essa abertura também. Aí a gente conversava também pelo WhatsApp, a gente podia fazer uma ligação, até para acalmar, e uma mãe dizia: meu filho está muito triste, muito sozinho em casa, não consigo ficar longe do quarto. Aí a gente toda essa dedicação e apoio à família.

b) Aspectos fundantes nas respostas sobre INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE DE PAIS

Diretores	Pontos positivos	Fragilidades	Observações
DPT1	Aprenderam muito do primeiro para o segundo confinamento	Acha que é preciso que os pais participem mais, a participação foi pouca	Reconhecimentos dos professores, muitas atitudes sendo vistas como boas práticas
DPT2	Pais ajudaram a buscar computadores/ Mostraram como usar. Os pais foram buscar lições impressas para os filhos na escola e também alimentação Muito importante que um ajudou o outro	Famílias com dificuldades financeiras, alimentares e de uso de equipamentos de tecnologia.	Professores fizeram cursos de formação para os colegas que tinham de trabalhar a distância.
DPT3	Muito bom apoio, todos aprenderam, sem a integração não teriam conseguido muito	Diferenças socioeconômicas dos pais dos alunos que frequentam a escola. Dificuldade no uso de dispositivos tecnológicos	Apoio do ponto de vista emocional, de forma que não se sentiam sozinhos
DBR4	Muito importante o engajamento dos pais, isso já ocorria antes da pandemia	Queriam o atendimento de apoio presencial e manter as mesmas bases de apoio adotadas durante a pandemia, como o atendimento via WhatsApp	Formaram uma comunidade de engajamento com a comunidade, fortalecendo as ações de dentro para fora da escola
DBR5	Participação com muita vontade de todos, pais queriam participar, mas tinham pouco tempo.	Os alunos se deslocam de suas comunidades para frequentar a escola em outro lugar Comunidade no entorno da escola é classe média alta e não gosta das crianças pobres e negras.	Apoio à integração da escola com a vida das crianças já ocorria bem antes da pandemia – Exemplo: ida ao cinema.
DBR6	Participação dos pais de reuniões pedagógicas e de escuta	Não destacou	Implantou café com os pais, sessões e também práticas de bem-estar meditação, que os filhos ensinavam aos pais.

B1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Entender a integração como um aspecto relevante na construção da gestão escolar e pedagógica.

- 2) Implantar técnicas que ajudam no bem-estar como meditação, com reflexo na própria casa com os pais.

B2) Aspectos comparativos culturais

As duas culturas apontam para situações em que os alunos não moram no entorno da escola, criando um diferencial de proximidades e construção do conceito de território. Assim, deve-se rever os conceitos de comunidades de pais que não estão no entorno da escola – isso foi marcante nas duas culturas. Pais que aproveitam o deslocamento para o trabalho e matriculam seus filhos no entorno desse trabalho, não nas proximidades de sua residência

Os relatos dos diretores portugueses tenderam mais a enfatizar os aspectos de apoio tecnológicos, ajuda para aprender a usar novos recursos, enquanto que os diretores brasileiros deram mais ênfase nos aspectos de inclusão, de perfil da comunidade de pais, aspectos sócio-emocionais, depoimentos foram equilibrados nas posições, muito similares, não apresentando diferenças grandes entre as preocupações e as ações.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta sobre a integração com a comunidade de pais.

c) Criatividade

DPT 1 Houve muita criatividade. Vou dar um exemplo: num curso de jardinagem, a professora conseguiu que os seus alunos continuassem a fazer as plantações que faziam e com recurso de outras coisas, nomeadamente, nas varandas é utilizando outro tipo de recursos, como estou me lembrado: garrafas de plástico cortadas, sapatos e tênis, outras coisas que eu acho que extrapoulu imensamente a criatividade. Eles fizeram na casa deles

DPT 2 A criatividade foi tudo, tudo isso foi uma criatividade. Nós, por exemplo, temos anualmente um dia que mostra as atividades da escola, em 2020 e 2021, essa amostra das atividades foi virtual e aí foi preciso uma criatividade extrema, pois conseguir fazer um plano de atividades ao longo do dia tudo virtual, foi preciso uma extrema criativa. O exemplo maior do que foi preciso puxar da imaginação, para que isso fosse possível. Introduzimos desde o início um poema, uma música, uma sugestão de filme, uma ida ao museu virtual, isso os professores gostaram muito dessa sugestão. Eu próprio, havia um vídeo, com transmissão, informação com imagens da escola, que as pessoas ficavam nostálgicas; Perguntavam: quando é que nós poderemos voltar? **As pessoas se sentiam sozinhas, a que de alguma forma isso poderia ser um fator de estabilização emocional.** Portanto, recorriamos a uma proposta de um filme, um poema, um poema, um livro, um museu, fosse o que fosse, nessa altura os museus estavam com muitas visitas virtuais, e poder **divulgar isso era uma forma também para que as pessoas tivessem opções para os momentos em que não estavam a lecionar e, portanto, não se sentissem tão desacompanhadas e nem tão só.**

DPT 3 - a criatividade associada a criação artística, não tenho opinião. No sentido mais lato, sim, as pessoas tornaram-se um pouco engenhosas a enfrentar os problemas e também a ultrapassá-los.

DBR 4 - nos primeiros 6 meses da pandemia, a educação, o meio que congelou, travou. Eu não sei ensinar. Na educação, nós passamos séculos para passar o conceito que a educação só se dá na interação, entre quem ensina e quem aprende. E nós passamos essa fase convencendo os educadores de que a **interação era primordial**: A interação presencial, que a **educação presencial se dá na escola, que a afetividade, o contato, o olho no olho, o abraço, o estar junto é muitas vezes dava mais resultado que um método escolhido**. E de repente nós nos vimos longo do estudo, então, no primeiro momento, não há educador que discorde de mim, que nós paralisamos e estávamos recomeçando. Nesses seis meses nós tivemos de nos reinventar, e partir para a criatividade. Então, se não fosse a criatividade, não teríamos tido sucesso. Por que nós tivemos que ser criativos com as redes, e outra, os recursos estavam todos aí. Nós fomos descobrindo aos poucos que os recursos já existiam, e não eram utilizados. Então, em muito pouco tempo, nós tivemos de buscar criatividade, e fazer os recursos disponíveis estarem a serviço da educação, da aprendizagem e do conhecimento.

Nós temos exemplos de que o trabalho de arte, como trabalhar com arte a distância usando esses equipamentos. Nós tivemos de buscar aplicativos que pudessem com as cores, os artistas, com música, com som e professores, que até então, não tinham acesso e não acreditavam que esses recursos pudessem ser usados a serviço da arte, foram buscar e os resultados foram de bom tamanho, nós consideramos. Artes é apenas é um exemplo, nós tivemos que buscar esses recursos e sermos criativos para ensinar a ler a escrever, por exemplo, a trabalhar com literatura, usar gincana, quem poderia imaginar que fizesse uma gincana, a professora em casa e os alunos em casa também, fazer uma gincana pela tela do computador. Não é? Educação física, onde o aluno pudesse usar uma bola na casa dele, e o professor fazia com que o aluno pudesse fazer atividades físicas sozinho. Há muitos exemplos.

DBR 5 - Tem uma parte de nosso projeto político pedagógico que se chama inventividade. Aí eu vou colocando todas as nossas inventividades, por exemplo: teve professora que teve o trabalho de levar os estudantes para ver o ipê branco que tem aqui perto, que só floresce uma vez a cada três anos. E foi assim, foi lindo. Outra professora, por exemplo, nós fizemos aulas públicas da pandemia. Só que essas aulas públicas, nós fomos às comunidades, e qual foi a nossa surpresa, que as aulas públicas não eram os professores que davam aulas, eram os alunos. Eles mostravam a comunidade para a gente. Depois disso, a gente se tornou outra pessoa. Temos também outro exemplo de trabalhos coletivos de autoria. E aí nós trouxemos as lideranças comunitárias para falar para com os estudantes, e foi lindo, por que chama: “Conhecendo a nossa quebrada”. E foi muito bonito, a gente percebeu a luta que eles fazem para conseguir, cada prédio, cada quadra de esportes, foi emocionante. Muita gente chorou, foi muito emocionante. São coisa muito lindas.

DBR 6 – Na realidade a gente foi sempre criando alguma coisa para que ficasse mais confortável tanto para o professor, quanto para os alunos. Assim, uma prática bem criativa, a gente tentou pela tela digital buscar a maior interação possível, por mais que a gente nunca consiga o mesmo resultado que o presencial. **Em alguns encontros, a gente já mandava uma lista de dicas anteriormente, tipo deixar uma bebidinha, não alcoólica, uma bebidinha, alguma coisa, como se pudesse fazer um momento coletivo, com mais propriedade, não só pela tela. Nessas técnicas de autocuidado, eu acho que a gente priorizou muito a meditação, com foco formativo, a gente utilizava sino como sinalizador. A gente fazia a respiração como uma mais forma concreta**, dando um exemplo para que eles visualisassem, com coisas coloridas. Tudo que a gente falava, a gente ia materializando, e aí uma coisa muito boa foi ver os alunos replicando essas práticas. Eles iniciavam a meditação quando a sala estava muito cansada, então a gente viu que eles faziam a aplicabilidade. Eles tinham alguns momentos e eles relatavam isso também. A resistência muito grande era em relação a deixar a câmera aberta. Então, fizemos um trabalho com os professores para que eles entendessem essa realidade dos alunos. A ideia era trazer esse aluno no online, mesmo que ele não apareça com a câmera aberta, com a carinha dele. Então, eles usavam o chat, o WhatsApp, eles mandavam mensagens, eles se comunicavam de alguma maneira. Muitas vezes era difícil, o ambiente eles para abrir uma câmera, e a gente tinha de atingir esse aluno de alguma maneira. Eles tinham problema com o

ambiente em que moravam, às vezes era um quarto com muitas pessoas juntas. Então a abertura da câmera foi um processo difícil.

Aspectos fundantes nas respostas sobre A CRIATIVIDADE

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
DPT1	Muito importante, muita criatividade trabalhada de forma espontânea	Não destacou	Curso de jardinagem, uso de materiais recicláveis e melhoria da condição emocional
DPT2	Muito importante na transformação do que se fazia presencial, transportando para o contexto virtual	A comunidade precisava de estabilização emocional	Transformaram um evento tradicionalmente presencial em virtual. Buscaram divulgar a parte cultural, também para não deixar desolados, além dos alunos, também os professores, com indicações de canções, poemas, filmes, etc. Puxar pela imaginação no lugar virtual.
DPT3	Pessoas se tornaram engenhosas para usar recursos e superar os problemas	Não destacou	Focou as possibilidades de soluções criativas para os problemas enfrentados no dia a dia da pandemia, mas de aspectos tecnológicos e pedagógicos.
DBR4	Criatividade essencial – tiveram que se reinventar – trabalhar o olho no olho de outra forma	Tiveram de sair do “zero”. Tiveram de se reinventar. Professores achavam que não sabiam ensinar mais. Falta de interação presencial: a afetividade, o contato, o olho no olho, o abraço, o estar junto	Gincanas, uso de aplicativos, incentivo às manifestações artísticas. Professor de educação física ensinava atividades para o aluno fazer sozinho em sua casa.
DBR5	Enfatizaram a inventividade, que já tinham como propósito no projeto pedagógico antes da pandemia.	Precisava de aproximar a escola da comunidade de pais.	Trabalharam aspectos da sensibilidade, do autocuidado. Citou o exemplo de uma professora que levou os estudantes para ver o ipê branco perto da escola, que só floresce uma vez a cada três anos. Trouxeram lideranças da comunidade para falar com os alunos.
DBR6	Acentuaram as técnicas de autocuidado	Necessidade de que os professores entendessem a realidade dos alunos	Criar uma forma de conforto, mesmo estando em ambiente digital. Buscar a maior interação possível com os alunos. Práticas de meditação na escola e também em casa

C1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Trabalhar a “inventividade”, incluir esse assunto nos projetos político-pedagógicos
- 2) Explorar recursos acessíveis, como o uso de material reciclado, fazer a transformação em outras aplicações.
- 3) Introduzir práticas que dizem respeito à melhoria da condição de bem estar e de autocuidado.
- 4) Trazer os alunos para vivenciar experiências de proximidade.

C2) Aspectos comparativos culturais

Nas duas culturas observam-se algumas iniciativas particulares, como criatividade em jardinagem, nas práticas de meditação na escola, busca de conforto emocional, gincanas, uso de poesias, músicas. Assim, mostraram bastante liberdade para implementar medidas que pudessem melhorar a qualidade de vida de forma criativa dos alunos e professores.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta acerca da criatividade.

d) Organização

DPT 1 Foi preciso organizar é muita coisa e rapidamente achamos de estar na escola e possamos estar em casa. **Tivemos de organizar muitos procedimentos, sobretudo para os alunos que não tinham computador e nem tinham mais de assistir as aulas.** Aí tivemos de arranjar forma de fazer chegar os trabalhos a casa de cada um deles. Aí nós pedimos a colaboração de algumas instituições, e uma vez por semana íamos levar a toda a documentação aos alunos e às suas casas. Tudo aquilo que eu precisasse, sei lá, por exemplo, materiais para desenvolver com qualquer tipo de trabalho. Estou a dizer que no caso da jardinagem, cavar a terra, usar as sementes, os vasos, e aquilo que lhes fazia falta, chegamos a leva. Portanto, houve aqui uma parceria com várias instituições.

DPT 2 Nos primeiros dois três dias, algumas dificuldades, depois nós entramos no desafio, a parte mais presencial, eu estava aqui. Minhas colegas estavam 24 horas no computador, com aulas e e-mails dos alunos. **Depois acho que as coisas correram bem por que estavam organizadas, as pessoas achavam que havia uma imposição de regras, mas depois vieram reconhecer que efetivamente isso foi muito bom** para todos, seja para os alunos, para os professores, para todos. No momento em que estava tudo aberto, os alunos poderiam usar o que queria, havia momentos em que havia 7 plataformas abertas diferentes, dependendo do professor, ou seja, uma situação caótica, e portanto **nós pedidos regras muito claras para que os professores e alunos cumprissem efetivamente. Os pais reconheceram, ao responder ao questionário que fizemos, que essa organização existiu e funcionou.** Claro que nem sempre tudo funciona assim, mas eu julgo que nos primeiros momentos, não foi assim, mas depois tudo fluiu com muita normalidade. A gente não teve muito tempo de planear o funcionamento da escola no 1º. Confinamento, mas depois tivemos de programar tudo isso a

distância, e foi um enorme desafio. Tivemos de criar essas regras organizacionais para as pessoas saberem o que dizia respeito a cada um. No princípio não parecia ser muito simpático, mas de fato bastante facilitador. Nós criamos uma equipe para fazer uma avaliação do processo, do 1º. Confinamento e do 2º. Fizeram inquéritos, e pronto. E eu penso que no geral, apesar de tudo, a resposta foi bastante satisfatória. No 2º. Confinamento ainda mais, pois foi corrigido algumas coisas que não tinham corrido tão bem, foram melhores, sem dúvida. Já havia uma experiência anterior para se poder durar, mas no geral é bastante satisfação e posição.

DPT 3 **Aí foi muito importante, foi a forma de estarmos organizados e ter consciência de que termos conseguido passar essa organização para o modelo a distância,** que nos salvou. Permitiu rapidamente a termos as nossas relações e manter uma ordem, algo que fez com que os ritmos pudessem ser adaptados, mas com organização. **Nós fizemos uma alteração dos horários, o tempo da aula passou a ser muito mais curto, e também não podia ser um dia todo, porque era muito cansativo.** Rapidamente, nós reorganizamos os horários, com uma lógica e havia indicações muito precisas sobre o que as pessoas tinham que fazer, que regras tinham de cumprir, tudo, e isso foi algo que perdurou e muita das soluções que encontramos a essa altura ainda hoje as mantemos. Ainda ontem eu tive reunião com o novo conselho pedagógico e estávamos a discutir o novo referencial para o acompanhamento das aprendizagens e uma das soluções que encontramos **foi exatamente recorrer às soluções dadas ao ensino a distância.**

DBR 4 um quebra-cabeça, uma coisa incrível para organizar isso. Por que nós tínhamos de manejar diversas equipes: equipe de apoio, pedagógica, de estudantes, gestora. Você tinha de organizar para que isso se afinasse, para que todos trabalhassem ao mesmo tempo em que os trabalhadores também estavam reclusos, também tinham medo da pandemia, também adoeceram, também perderam pessoas, então você tinha de meio que pisar em ovos, pois você estava distante. Quando você está na escola, você sabe que o professor tal está doente, que mãe do o professor tal acabou falecendo, que o estudante está com febre. Você, organizando de longe, não sabe disso e você tinha de tocar. **Nós, diretores, nós tivemos de encontrar um equilíbrio, para essa organização, sem ferir os sentimentos. O trabalho da organização era equilibrar entre as necessidades das equipes e a necessidade do estudante receber a aula.** Eu tive de mediar essas duas coisas e achar um equilíbrio, pois quando você dirige uma instituição como esta, você precisa estar atenta às diferentes equipes que compõem a escola, tanto os profissionais do administrativo, os profissionais do ensino e os estudantes. Você não pode pender demasiadamente nem para um desses três lados, você tem que buscar o equilíbrio. O grande segredo dessa organização e do sucesso que nós alcançamos foi organizar levando em conta esses três pontos, essa mediação. Para mim o maior desafio foi esse, para que nenhuma dessas equipes se sentisse desamparada, e nem privilegiada em relação a outra.

DBR 5 A escola é engessada em regras, muitas regras e só que a gente tenta fazer regras humanizadas e organizar com outras perspectiva, por exemplo, a gente tem uma área aqui fora, que é do lado da minha sala, cheia de pufs, são 28 pufs e eles levam para onde eles querem. Tem cadeira de praia também. Eles pegam as cadeiras de praia e levam também para onde eles querem. E eu acho isso super organizado. Eles pegam as cadeiras de praia e fazem as leituras sentados lá e levam para vários lugares, para o estacionamento, para o bosque, cada um com sua cadeira. E por que eu estou falando que isso é organizado? Porque não tem uma cadeira quebrada, não tem um puf furado ou rasgado. E eu tenho uma organização, os professores organizam os processos. E quando eu preciso de mãe e pai para organizar processos, eu chamo.

DBR 6 A organização é fundamental, se eu me organizo no meu dia a dia, eu me organizo mentalmente também. Meu dia está todo bagunçado, aí fica muito difícil e a gente coloca isso para eles também. Até em relação à garrafinha, o que a gente coloca na garrafinha a purpurina, que com meus pensamentos, minhas sensações e as minhas emoções, tudo ali dentro e a minha

mente está a mil por hora e eu não consigo pensar, não consigo me organizar. Se não consigo parar, respirar, organizar o que eu tenho o que fazer, qual é o meu primeiro item, depois o que eu faço, tudo flui muito mais tranquilo, não me gera mais nenhuma ansiedade, nenhuma tristeza, nenhum estresse, né? Também as aulas e a organização do estudo, é pedir também para que os professores trabalhassem mais essa questão, realmente da organização. Sem organização fica tudo mais confuso, fica tudo muito difícil. Esse é um desafio, sabe? Porque de repente tudo mudou e a gente teve que uma criatividade e determinação, para organização de grupos, para montagem desses grupos de WhatsApp, para levantamento de alunos que não tinham condições de acesso e viabilizar as atividades para que retirassem na escola, então é um movimento de aulas, de horários e de estruturas, que fica ali bem abstrato, porque não é uma coisa concreta. Um desafio para todos de algo novo para todas as escolas. **Mas ainda bem que a gente tem aqui uma equipe bem fortalecida, e dentro dessa organização a gente envolve os próprios alunos para eles também. Aí eles também organizavam lista de chamada, as atividades, eles iam em busca daqueles alunos que estavam ausentes, entravam em contato, eles escreviam cartinhas e mandavam, para saber o que estava acontecendo.** Eles diziam: você está ausente e a gente sentiu a sua falta. Então essa organização de todos juntos também.

d) Aspectos fundantes nas respostas sobre a ORGANIZAÇÃO

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
DPT1	Organização da infraestrutura para estudantes e professores fluírem seu dia a dia na educação a distância	Não tiveram tempo para planejar, tiveram de se valer do que já conheciam.	A Infraestrutura relaciona-se na internet e providenciar os computadores para os alunos.
DPT2	Tiveram que se valer da organização que já usavam na gestão e também implementar novas regras.	As pessoas no início acharam que as regras eram controles, mas depois entenderam que facilitava o trabalho	Criaram regras organizacionais de uso, de organização do trabalho
DPT3	Utilizou a organização que já tinham antes da pandemia	Mexeram nas rotinas organizacionais, e tiveram de introduzir novas e outras adaptadas	Trabalharam a adaptação de novos elementos de organização. Fizeram a adaptação dos horários de aulas para não ficarem cansativos a distância
DBR4	Buscar equilíbrio de apoio e de sentimentos das equipes	Dificuldade inicial de organização de todas as equipes de apoio: professores/ alunos/ gestores	Ações de equilíbrio entre administrativo, os profissionais do ensino e os estudantes.
DBR5	Escola bem estruturada por uma série de regras	Excesso de regras que precisam ser humanizadas, dar bem estar	Estudantes entendem a organização pelas regras e aplicam, criando um ambiente bom para todos.
DBR6	A organização é entendida como fundamental- organização do dia a	Sem organização não se vai adiante.	Parar, respirar para se organizar

dia reflete-se na organização mental		
--------------------------------------	--	--

D1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Trabalhar trocas sobre questões organizacionais que possam otimizar as questões pedagógicas
- 2) Enfatizar a organização com fases de intervenção com planeamentos e intervenções.
- 3) Entender a organização da escola, no seu cotidiano, como reflexo positivo no reflexo importante na organização mental.
- 4) Equalizar organização na administração com equilíbrio nos sentimentos das equipas de apoio, não favorecendo nem um lado, nem um outro.

D2) Aspectos comparativos culturais

O aspecto da organização é um dos que mais chamam a atenção em termos de gestão escolar. Em Portugal, um dos gestores escolares entrevistados enfatizou bastante a questão organizacional que já tinham antes para fazer a organização com novos elementos em função da pandemia. Houve adaptação de rotinas, como a reorganização dos horários de aulas, para que os estudantes não se sentissem cansados no ambiente virtual.

Aqui as questões culturais são muito semelhantes nos dois países. Há uma preocupação de que a escola se organize além do lado administrativo, mais humanizado e que isso possa se refletir no bem estar das pessoas.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta acerca da organização.

e) Satisfação/ confiança/ acolhimento

DPT 1- Sim, no final deste fizemos um levantamento sobre como as coisas tinham corrido e foi um saldo muito positivo sobre aquilo que nos transmitiram isso na comunidade em geral né os alunos e os professores pais e pais e professor

DPT 2 - Sim, temos um relatório, estamos a lidar com pessoas, não é? Nem todas têm o mesmo grau de conhecimento dos equipamentos e dos recursos, nem todas têm **também a mesma vontade. Portanto, sobretudo, no 1º. Confinamento algumas pessoas tiveram muita dificuldade em fazer aulas digitais, aquelas aulas que chamávamos síncronas. E o que estamos a fazer agora, as pessoas começaram a recorrer ao trabalho assíncrono**, ou seja, colocam os recursos nas plataformas, os alunos iam e descarregavam e depois todo o processo seguinte. Depois no 2º. Confinamento as pessoas já viram que algumas de suas incertezas, das suas questões, dúvidas e necessidades não tinham feito grande sentido e

também tiveram a oportunidade de melhorar. Procuramos que se sentissem a vontade, mas também não fomos muito determinantes, ou seja, daquelas pessoas que sabemos que não têm facilidade, nós não exigimos muito e que um ajudasse ao outro que tem mais facilidade a otimizar esses recursos. No 2º. Confinamento as pessoas fizeram suas lições síncronas, determinamos quantas sessões síncronas tinham de fazer semanalmente, conforme o número de tempos letivos das disciplinas, e a cumprir com mais facilidade. mas depois tudo fluiu com muita normalidade.

DPT 3 Eu acho que isso melhorou a confiança, parece o contraditório, não havia aquele bom dia, no corredor, mas sentimo-nos perto. Mais relativamente a mim, eu sentia que a minha comunidade de professores conheceu todo o envolvimento e toda a capacidade de organização e agradeceram muito e nunca se sentiram abandonados. Eu diria que melhorou, foi diferente, mas correu bem.

DBR 4 Na minha relação aqui com a comunidade, ao usuário dos serviços, as famílias e os estudantes, eu acho que esses dois anos que praticamente nós planejamos a escola, o nível de confiança subiu muito. Por exemplo, os pais se sentiram muito confiantes no trabalho desenvolvido. E no sentido de que puderam contar conosco. Então, nós percebemos muitas respostas satisfatórias nesse sentido. Eu tenho aqui por exemplo um pai, ele até é um pai imigrante, ele é venezuelano. Ele me ligou, mas eu acho que eu até perdi esse áudio, era muito importante. Ele dizia assim: “diretora, quando eu via a notícia no jornal e na tevê que as escolas iriam fechar, eu falei para minha esposa: Nossa! Nossos filhos estão na escola pública, pode dar adeus, nesse período de pandemia não vai acontecer nada, porque nós já conhecemos a escola pública”. E quando ele percebeu o nosso movimento, todas as nossas mensagens, a comunidade que nós formamos, inclusive a de comunicação, ele ficou muito contente, aí ele dizia: “diretora, você está com a razão, organize mesmo essas equipes, nós estamos muito contentes com as aulas que têm chegado, as crianças não têm ficado abandonadas. Então, isso me serviu como um alerta, e como um estímulo, de que nós estávamos no caminho certo e de que nós não devíamos nos deixar engolir pela pandemia, que nós estávamos no controle, que nós podíamos fazer com que a equipe de pais, de professores e administrativa, mesmo com as dificuldades, nós tínhamos de continuar, não havia espaço para recuo, para desistir.

DBR 5 Todo final de ano tem um processo de reposição, é normal que 10 % mudem de escola no final. Aqui, nos 5 anos em que estou só dois professores saíram, ninguém sai, e isso dá continuidade ao projeto e também mostra que eles gostam do trabalho, que eles preferem ficar. Tem 520 unidades de EMF – que eles poderia ir, mas eles preferem ficar. Tem professor que mora longe, mas escolhe ficar aqui. Então isso é a relação com os colegas, com os alunos, com a comunidade e também as condições de trabalho. A sala dos professores, a alimentação, a relação com a direção, então isso reflete muito essa questão da satisfação e da confiança no trabalho, ela aparece muito pela permanência, isso acontece também muito na relação com as famílias. Importante dizer: eu tenho gerações, temos a quarta geração de uma família que estudou aqui: estudou a avó, o pai e as crianças. E isso mostra que existe satisfação, existe compartilhamento, existe acolhida, que é essa coisa de você se sentir bem no lugar. Então, acho que nesse campo a gente esbanja;

DBR 6 O contexto todo, embora nós estivéssemos trabalhando, parecia que até muito mais, mas a gente ficava satisfeito sim, por que a gente via que estava conseguindo de alguma maneira, alcançando professores, alunos e família e que eles se sentiam confiantes com aquele trabalho que a gente estava desenvolvendo. A gente percebe essa confiança pela demanda de aumento de alunos na escola, pela boca a boca de divulgação dos alunos e ele só vão indicar realmente aquilo que eles gostam, e sentiram confianças e ficam seguros. Grande momento em que nossa escola dobrou de número de alunos por causa da pandemia. Até no meio da pandemia teve uma procura muito grande e agora também, então eu acho que a satisfação e a confiança estão em

relação com o os nossos resultados. Muito alunos das escolas particulares vieram para a escola e muitos, infelizmente, nem conseguimos atender, porque a gente tinha demanda para duas escolas, dobrou o número de atendimentos aqui. O melhor resultado de satisfação é a credibilidade e confiança da comunidade e a busca da matrícula. E não são só alunos do entorno da escola. Os alunos vêm de longe, eles pegam o metrô, eles saem um hora e meia antes, mas eles querem estar aqui nesse ambiente escolar, porque eles se sentem seguros. Eles confiam no trabalho da escola, eles confiam no professor, eles sentem bem. A gente fala de preparar os ambientes, e isso não é só para eles, é para todos. A gente gosta de estar em um ambiente bacana, ele não precisa ser chique, mas precisa ser organizado. A gente está participando de uma premiação de uma ONG sobre essas práticas que fazemos aqui, vamos ver se conseguimos receber esse prêmio: “Escolas que amam a sua mente”. Isso dá importância ao fazer esse trabalho de autocuidade, de aprendizagem, de abertura, das questões emocionais e éticas.

e) Aspectos fundantes nas respostas sobre a SATISFAÇÃO, CONFIANÇA E ACOLHIMENTO

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
DPT1	Muito importante, alunos, professores e pais satisfeitos com as formas de acolhimento	Não destacou	Fizeram um levantamento para saber sobre as formas a satisfação de alunos, professores e pais.
DPT2	Muito importante que um ajudou o outro- foco nas conquistas nas aulas síncronas e assíncronas	Corrigiram problemas do primeiro confinamento	Faz uma constatação de melhora entre 1º e 2º confinamento e também enfatiza melhoria nas literacias digital, bem como na sensação de bem-estar pelo acolhimento
DPT3	Melhorou a confiança no trabalho desenvolvido pela escola	Não destacou	Os professores não se sentiram abandonados e elogiaram a organização
DBR4	Subiu o nível de confiança dos pais com relação ao trabalho da escola	Os pais antes da pandemia tinham muita desconfiança sobre o trabalho desenvolvido na escola na gestão e pelos professores	Receberam feedback positivo de pais que afirmavam que a escola estava no caminho certo, a crianças não deixaram de ter aulas remotamente.
DBR5	Os professores poderiam mudar de escola, essa possibilidade ocorre a cada ano, mas eles preferem sempre ficar na escola, mesmo morando longe	Não destacou	Tem uma confiança já estabelecida por gerações: avós, pais que frequentaram a escola e agora isso permanece com os filhos

DBR6

professores, alunos e família manifestaram que se sentiam confiantes com o trabalho desenvolvido	Não destacou	Os alunos e professores gostam do ambiente da escola, eles se sentem bem, são bem acolhidos, confiam no trabalho educacional.
--	--------------	---

E1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Trabalhar o valor da confiança como elemento estruturante, no que tange ao reconhecimento do trabalho pedagógico da escola, envolvendo retornos consistentes, satisfação com a aprendizagem e acolhimento.
- 2) Explorar possibilidades de contínuos feedbacks entre alunos/ professores/ famílias sobre o trabalho desenvolvido na escola, no sentido de focar a confiança pela clareza de posicionamentos na gestão e em sala de aula.

E2) Aspectos comparativos culturais

Duas culturas mostram elementos muito similares com relação à confiança, no sentido de que ela nasce de um comprometimento e também da possibilidade de apresentar uma gestão clara, com organização e acolhimento. Assim, não se observou diferenças entre esses ambientes culturais.

Resultado: Foram encontradas mais similaridades entre as duas culturas nas respostas à pergunta acerca da confiança.

f) Comunicação/ diálogo

DPT 1- A comunicação aumentou e através dos meios da internet aumentou muito e muito mesmo, através das redes sociais, através das plataformas do Google Meeting aqui na escola utilizamos o Google Meeting. Houve um aumento muito grande, mais do que aquilo que já utilizava

DPT 2- A comunicação está aproximada com tudo. Tivemos que pesquisar muito a criatividade para conseguirmos comunicar. A comunicação foi um enorme desafio, recorremos ao que estava ao nosso alcance para conseguirmos chegar a todos. Uso do telefone, e-mail, WhatsApp. **Mas alguns não têm facilidade nos recursos digitais e, portanto, teve de recorrer ao telefone, por telefonar mesmo. Telefonavam aos pais por que os filhos não estavam a participar, o que estava faltando, o que necessitavam. Aqui foi necessário usar criatividade para chegar ao maior número possível de pessoas. Os professores tinham nosso contato, os nossos telefones eram de uso permanente, a toda hora, a todo instante, a propósito de tudo e de mais alguma coisa.** Aqui nós tínhamos uma rede de comunicação que funcionava entre os diretores de turma, que são aqueles que trabalham não diretamente com os alunos, e os coordenadores de departamento, que são os coordenadores são os que trabalham com os professores, de acordo com as disciplinas que lecionam. E tiveram as psicólogas também, que tiveram aqui um trabalho extraordinário, ao acompanharem e ajudarem em tudo que era possível, portanto, aqui temos uma rede a funcionar, como os operacionais. Eram eles que ajudavam a entregar os computadores, a entregar as refeições, os alimentos, os recursos. Portanto, nós conseguimos estabelecer uma rede para conseguirmos chegar a todos. Portanto, fomos nós a escola que tivemos de redescobrir que há estratégias próprias, fizemos o nosso próprio trabalho, claro que muitas das vezes, com muita ansiedade, por que não tínhamos certeza de que tudo estava a fazer bem, mas depois ficamos mais confiantes depois do primeiro confinamento, e os pais que vinham a nos agradecer, os alunos também. A tempestade, foi de fato uma grande tempestade, essa procurou aproximar mais e as estratégias foram tomadas, a maior parte, foi positivo e permitiu que as coisas acabassem por correr bem. Estamos afinando, mas há coisas que vão ficar por muito tempo, não é? Muita coisa vai permanecer, pois se fala muito na saúde mental, não é em função dessa pandemia,

DPT 3 Comunicação era através de e-mail. Eu tinha o grupo de e-mails criados e eu me dirigia a esses grupos, com comunicações semanais, às vezes para lembrar as pessoas que trabalhar a distância não é o mesmo que trabalhar presencialmente, **porque algumas pessoas continuavam a trabalhar no mesmo ritmo e o cansaço do digital começou a cansar em novas vidas e tínhamos de relembrar que às vezes uma meia hora a distância é mais ou menos uma hora e meia do presencial.** E houve comunicações de vários tipos, assim como: eu encontrei isso e poderia ser útil para vocês, começou a haver muita troca de materiais, nas redes sociais e diversos fóruns que eu acompanhava de manhã e à noite na procura de soluções melhores, de encontrar coisas mais interessantes, também me dirigia aos alunos e também aos empregados de educação. Isso a comunicação a nível de informação. **Agora um tipo de partilha muitas vezes era nessas tais reuniões que se fazia a distância, através do Zoom ou através do Teams, nós tínhamos sempre maneira de nos comunicarmos uns com os outros, pelo menos uma vez por semana, na quarta-feira.**

DBR 4 Comunicação, acho que já falei um pouco, nós tivemos um sucesso com a comunicação, nós conseguimos contato, **eu diria que entre 80 e 90 por cento das famílias, contatos diários. Nós temos 34 salas de aula, nós criamos 37 grupos, cada sala tinha um grupo com comunicação diária. Nós criamos um grupo com todos os professores, esses professores também tinham informação diária sobre a organização do dia, sobre o cronograma de aprendizagem, de reuniões e de aulas.** Então, sobre a comunicação, foi um período onde ela mais vigorou.

Nós éramos os administradores, toda a equipe gestora era a administradora dentro do grupo, e cada grupo também tinha professores como administradores. Só que para evitar muita discussão, e circulação de *Fake News*, circulação de mensagens não apropriadas, nós limitamos a postagem de mensagens de pais e de estudantes. Quem quisesse se comunicar conosco, tinha de mandar mensagem no particular.

DBR 5 - Muito em educação se fala em diálogo, mas não é diálogo. E como eu pessoalmente eu como princípio eu tenho a ação democrática, para minha vida, para tudo, eu escuto muito. **Muitas vezes, com a gestão democrática as pessoas pensam que você é fraca, por que você não quer tomar a decisão sozinha. Isso pessoas adultas, formadas com doutorado,, etc.. eles acham que você escuta demais.** A minha resposta para isso é: eu sei onde eu estou e aonde eu vou. E a minha forma é democrática, e eu vou ouvir, e vou tomar a decisão que tiver de tomar, eu não vou tomar sozinha. A escola não é minha. Por exemplo, quando você ouviu o diretor dizendo: a minha sala, a minha escola, a minha cozinha. A minha sala e a minha cozinha são na minha casa, aqui não é. Essa questão do diálogo, ele é muito desqualificado. As pessoas acham que estão ouvindo o professor, está perdendo tempo. Por exemplo, o Pedro ali falou para mim assim: a que horas você vai me atender? Ele está esperando para conversar comigo, ele vai ser atendido.

Sobre a comunicação é péssima, porque por algum motivo a secretaria esqueceu de avisar, então a mãe liga, e a secretaria não sabe que vai sair um ônibus com 30 crianças, E esse problema de comunicação é uma ferida na educação, está em todo tipo de escola. Eu não sei como é em outras áreas que eu não conheço, mas na educação é assim, um grande problema.

DBR 6 - O diálogo é a nossa base aqui do dia a dia, tudo que fazemos aqui. Na nossa sala a gente tem uma mesa redonda também com seis cadeiras e tudo que acontecem em sala de aula, seja com o aluno, seja com o professor, seja com família. A gente vai ouvindo da parte, cada ponto de vista. E quando se trata de um conflito entre alunos a gente tem de fazer com que eles mostrem a solução, e o que eles veem de aprendizagem, o que propõem de solução e com a comunidade também. A gente também tem os momentos de tutoria, em que os professores atendem os alunos, em dias e horários e ai eu faço um momento em nossa formação, quando eu estou conversando com os professores, que quando a gente está escutando, a gente não está opinando, ou dando uma solução. A gente está ali com os olhos atentos, olho no olho, com gesto para mostrar que você está entendendo o outro, que você está ali parafraseando aquilo que ele falou, confirmando o que ele falou.

F) Aspectos fundantes nas respostas sobre a COMUNICAÇÃO E DIÁLOGO

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
DPT1	As formas de comunicação foram muito relevantes e variáveis	Não destacou	Uso das redes sociais, plataformas do Google Meet da escola. Houve um aumento muito grande, muito mais do que aquilo que já utilizava
DPT2	Uso de tecnologias de comunicação muito amplo e variado	Alguns professores tinham dificuldade com o uso de recursos digitais	A comunicação foi um enorme desafio, recorreram ao que estava ao alcance para atingir a todos. Telefone, e-mail, WhatsApp.
DPT3	Uso de e-mail e muitas reuniões por meio de Teams e Zoom	Cita o cansaço digital, enfatizando as pausas	
DBR4	Criação de diferentes grupos para reunir assuntos de interesse dos professores	Atenção para não circular <i>fake News</i> e mensagens não apropriadas	Organização diária sobre as rotinas da escola, reuniões, envio de materiais.

DBR5	A comunicação é um grande problema na gestão educacional e que precisa ser resolvido	O diálogo ainda é muito falho na escola	Há visões de que quando fazemos gestão democrática é que somos fracos e ouvimos muito o outro. Essa é uma visão errada
DBR6	Diálogo é a coisa essencial nas relações presentes na escola		Mesa redonda com seis cadeiras para reuniões e resolução de conflitos, seja com o aluno, seja com o professor, seja com família. Lugar de escuta de cada ponto de vista.

F1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Atividades que enfatizem o valor da comunicação para todos as relações interpessoais trabalhadas dentro e fora da escola.
- 2) O diálogo deve ser visto como elemento fundamental para a maturidade das relações com responsabilidade, engajamento e autonomia para os estudantes.
- 3) Reforçar a prática e conceito da gestão democrática.
- 4) Criar atividades de uso de tecnologias de informação e comunicação que levantem lacunas nas literacias dos usuários.

F2) Aspectos comparativos culturais

Entre as duas culturas há praticamente um consenso sobre o assunto diálogo e comunicação, em termos de destacar sua importância. Contudo, o contexto português focou na comunicação as questões mais técnicas, orientadas à comunicação com recursos tecnológicos e o contexto brasileiro enfatizou os movimentos de escuta e de troca, gerando a ideia de que as trocas de informação promovem alternativas para resolver problemas e conflitos.

g) tomada de decisão

DPT 1 Isso foi observado, não tenho dúvidas nenhuma que tiveram que tomar mais decisões pode falar, houve aqui transformação geral. Primeiro que tiveram de desatar as questões de uso das novas tecnologias. Para muitos ainda era um recurso pouco teorizado e ,logo aí foi dado um passo de gigante por todos eles, né? Tiveram que tomar decisões se continuavam em casa, e não havia esse tempo para alguém para dar todas as indicações, um momento de como iniciá-la momento, ter que se tomar ali a decisão e não isso além das tecnologias também em relação ao a metodologia, que vai trabalhar em sala de aula ou com os alunos .

DPT 2 Sim, foi diferente, foi preciso ser mais assertivo, por exemplo, os diretores com seus professores dessem uma resposta mais ou menos idêntica para as situações que estavam a enfrentar. O ministério do ensino a distância, quando a escola elaborava depois o seu, depois eles adaptaram a tua realidade, e portanto foi necessário as escolas elaborarem um plano próprio, sem nenhum conhecimento, sem nenhum exemplo e aí muitas pessoas estavam muito céticas em relação ao ensino a distância e se calhar o cetismo. Aí teríamos de encontrar

alternativas e respostas próprias. Já que as disciplinas não são todas iguais, cada uma tem seus desafios, e portanto era muito importante que os coordenadores trabalhassem com os seus professores, para encontrar alternativas mais adequadas à sua realidade. Até sexta-feira era entregue ao diretor de turma o seu plano de trabalho para a semana seguinte, e poder enviar aos alunos e muitos professores não acharam boa ideia, mas depois achou-se por bem fazer semanal. Os pais e alunos reclamavam: o professoral ainda não enviou o plano e a gente tinha de realizar correções sistemáticas sobre isso. Vamos ver, por que não foi enviado. O diretor de turma também teve um papel muito importante; com a aplicação dos próprios planos. Eu penso que no segundo ano que as coisas estavam alinhadas que foi relativamente calmo e tranquilo. No primeiro momento questionavam tudo e depois os pais já achavam tudo normal. Também misturou-se muitas questões que era a parte psicológica, a parte pessoal, a família, os pais também estavam em casa, os filhos também, os espaços das casas muitas vezes não permitem essas coisas, e não foi fácil e ainda há muita coisa no ar que vai levar tempo. Houve uma coisa muito evidente que é a importância do papel do professor. Muitos diziam: professor, agora que eu consegui entender o que os professores passam na escola, por que ele está aqui comigo. Esse foi um aspecto da pandemia, dar valorização ao papel do professor e da importância que o professor tem na formação desses jovens. Acho que isso foi importante.

DPT 3 não tenho bem uma coisa clara, eu comecei a criar uma rede mais próxima com as pessoas que trabalham comigo na direção. Cada um ia acompanhando sua área e também juntávamos sempre para tentar perceber como estavam a correr as diferentes áreas, as diferentes formas que iam surgindo para tomar decisão. Se calhar tiveram de tomar mais decisões, porque também surgiram questões novas, mas não se há assim uma coisa. A gente saiu um bocado de nossa área de conforto. Eu exerço esse cargo de diretora há 22 anos e de repente foi quase como se estive a começar de novo. Tive de fazer opções, tive de deixar ir algumas coisas que não faziam sentido, e que pensar noutras. Houve novas tomadas de decisão, foram outras decisões, outro ritmo de necessidade de tomar decisões e também de conseguirmos comunicar a quem interessava, por que tinha que chegar a todos.

DBR 4 – Tomada de decisão foi muito importante, aprendemos muito mais a conduzi-la, pelas dificuldades momentâneas.

DBR 5 - faz a gestão democrática. A gente vê que as pessoas não têm vivência de decisões coletivas. Na escola ela é mais deliberativa. Quando necessário, eu tenho um ponto e desce entre os alunos e solicito voto ou aclamação. **Eu preciso agora pintar a escola por fora, e o valor é mais de 100 mil reais. Eu vou fazer eleição para escolher a cor. E eu vou fazer votação nominal para escolher a cor do prédio. Por que um prédio interfere na sociedade, a cor do prédio. O estudante tem de olhar para a cor do prédio e pensar: eu escolhi essa cor, ou eu perdi, mas escolheram essa cor. As pessoas têm de saber que a sua intervenção faz diferença, senão as pessoas se tornam massa de manobra.** Aqui eu trabalho desde com os pequeninhos de 6 anos com tomada de decisão. Eu entendo que é o final do processo. Se eu tenho uma decisão urgente, eu vou tomar e se eu tenho tempo ela será uma decisão coletiva. Democracia dá muito trabalho, muitas vezes, e o pior é ser visto como uma liderança fraca que tem de ouvir o outro.

DBR 6 Durante a pandemia não tem nenhuma específica, mas a única coisa que resultou da pandemia, **teve algumas organizadoras de um livro, sobre as experiências da pandemia, o que aconteceu depois dela, aí cada escola relata como foi a experiência de trabalho durante a pandemia. Foi bacana que a gente conseguiu uma grande participação de alunos no ensino remoto e além disso a gente teve avaliação externa, e por mais que teve uma queda, porque nada substitui a relação professor/aluno, foi satisfatório.** Que mesmo com a interação com a tecnologia, nada substitui o humano, mas foi favorável da maneira como foi possível ser feito.

G) Aspectos fundantes nas respostas sobre a TOMADA DE DECISÃO

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
DPT1	Tomada de decisões para considerar uso de tecnologias e suas metodologias	Tudo era mais teorizado, agora deveria ser mais prático	Ir além da visão do uso de tecnologias
DPT2	Pela possibilidade da tomada de decisões os professores eram vistos em seu valor	Educadores céticos com relação a implantar ensino a distância nas escolas	Entrega de planos de trabalho para organização da semana seguinte.
DPT3	Muito importante para sair da zona de conforto, quando não se tem de tomar decisões	Teve dificuldade em entender direito as situações de tomada de decisão	fazer opções, deixar ir algumas coisas que não faziam sentido, e pensar noutras. Houve novas tomadas de decisão, outro ritmo de necessidade de tomar decisões e também de conseguirmos comunicar a quem interessava, por que tinha que chegar a todos
DBR4	Muito importante	Não mencionou	Destaque nas aprendizagens ao tomar decisões.
DBR5	Prática para tomada de decisões coletivas	O território da escola tem problemas com decisões práticas. A democracia dá muito mais trabalho	Aprender a tomar decisões para o coletivo, como escolher a cor da pintura da escola. O objetivo é que esse cidadão de direito não se tornem massa de manobra
DBR6	Não houve nenhuma ação específica	Não houve menção	Tomada de decisão para participar do livro e falar das experiências vividas no âmbito da gestão e das pedagogias no contexto da pandemia

G1) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Entender o valor da tomada de decisão como fator essencial para resolver problemas reais e práticos tanto do âmbito da gestão, quanto do âmbito das pedagogias.
- 2) A tomada de decisão é um dos processos necessários na prática das metodologias ativas, sendo uma habilidade essencial para o indivíduo produtivo dentro e fora da escola e que tenha maturidade emocional.
- 3) Relacionar a tomada de decisão com a concretização de planos de ação, como elemento desafiador para a concretização de ideias.

G2) Aspectos comparativos culturais

Duas culturas apresentam pontos comuns, na maioria das narrativas dos gestores. O que prevalece é reconhecer o potencial da tomada de decisão para a gestão, assinalando tanto

a relação entre pessoas, tecnologias e recursos. Em ambas as culturas foi enfatizada a aprendizagem de como tomar decisões.

4.1.3 Pergunta 3- Percepção dos gestores - valores

A pergunta 3 envolve a percepção dos gestores sobre uma análise de relevância de valores de 1 a 5 sobre as ações praticadas.

“Ainda pensando no período pandêmico, em termos de suas atividades como gestor, avalie qualitativamente as assertivas que abrangem suas funções como diretor/ diretora – dando um valor de 1 a 5, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante:

- () realizar o diagnóstico escolar para identificar os principais problemas e elaborar soluções
- () fazer avaliações gerais e de uso de recursos para a escola
- () trabalhar projetos de inclusão voltados à comunidade
- () trabalhar a convivência e fortalecer laços entre seus atores
- () assegurar a normalidade das ações da escola
- () fazer a integração com as famílias dos estudantes
- () criar estratégias para minimizar o abandono da escola
- () garantir suporte para a inovação pedagógica em sala de aula.
- () cuidar da própria qualidade de vida e de seus atores envolvidos na escola. “

Tabela 1 – Análise de valores de relevância

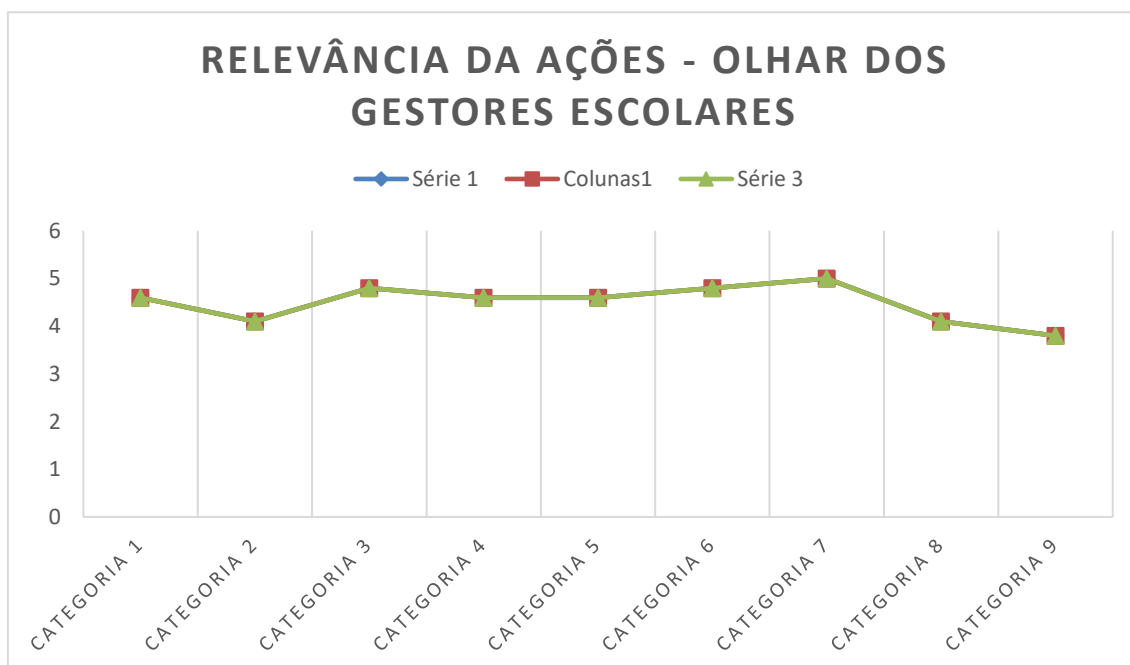
Item análise de relevância de 1 a 5	Valor DRPT1	Valor DRPT2	Valor DRPT3	Valor DRBR4	Valor DRBR5	Valor DRBR6	Média	%
Categoria 1 realizar o diagnóstico escolar para identificar problemas	5	4	5	4	5	5	4,6	92%
Categoria 2 fazer avaliações gerais e de uso de recursos para a escola	5	5	4	4	3	4	4,1	82%
Categoria 3 trabalhar projetos de inclusão voltados à comunidade	5	5	4	5	5	5	4,8	96%
Categoria 4 trabalhar a convivência e fortalecer laços entre seus atores	5	5	4	4	5	5	4,6	92%
Categoria 5 assegurar a normalidade das ações da escola	5	5	5	5	4	4	4,6	92%
Categoria 6 Fazer a integração com as famílias dos estudantes	5	5	4	5	5	5	4,8	96%
Categoria 7 criar estratégias para minimizar o abandono da escola	5	5	5	5	5	5	5,0	100%
Categoria 8 garantir suporte para a inovação	5	4	4	3	5	4	4,1	82%

pedagógica em sala de aula. /								
Categoria 9	5	3	4	3	2	5	3,6	71%
cuidar da própria qualidade de vida e de seus colaboradores								

Fonte: a própria autora

4.1.3.1 Representatividade das relevâncias das ações

Gráfico 1 – Relevância das ações – olhar dos gestores escolares



Fonte: a própria autora

4.1.4 Pergunta 4 – reuniões - planejamento

Pergunta 4- do tipo aberta: A Senhora/ o senhor chegou a realizar reuniões para conversar com os professores sobre as referidas competências da pergunta 2) visando conduzir soluções coletivas e/ ou mesmo introduzi-las nos programas/ práticas educacionais de sua escola? Se sim, poderia mencionar

algun exemplo concreto sobre como foi isso? E nessa mesma abrangência, foi planejado ou mesmo elaborado algum plano em sua gestão relacionado ao fortalecimento de alguma dessas competências para melhoria da qualidade de vida ou mesmo das aprendizagens desses atores da escola? Se sim, poderia nos dar informações mais detalhadas?

DPT 1 Eu acho que isso melhorou imenso. Eu costumo dizer que a gente deu um passo de gigante na utilização das novas tecnologias por parte de dos professores e a gente se reunia para tratar disso.

DPT 2 Estão a correr muitas formações; Os professores foram convidados a responder inquéritos e são acontecendo agora muitos cursos de formação, **sobretudo da capacitação digital. Agora o Ministério da Educação está a correr um plano com apoio da União europeia no sentido de que todos os professores e todos os alunos da escola dispõem de um computador com acesso à Internet. Isso quer dizer, que muitas das dificuldades que tivemos no primeiro momento, se houver uma situação dessa, significa que com a re formação dos professores, com um equipamento em condições, seria muito mais fácil, poder enfrentar no futuro uma situação idêntica àquela que nós tivemos durante os dois últimos anos.** Que limitaram muito. Essa parte da formação é importante e os alunos vão trabalhando os apoios. É um processo de melhoria que veio para ficar. Num momento mais presencial, noutra momento mais a distância.

DPT 3 Nós tentamos mobilizar os cursos que fomos encontrando, que nos iram facilitando a vida. E criamos um plano de ensino a distância que foi sempre tendo a preocupação, por exemplo, nunca ter aulas a distância que ultrapassassem 45 minutos para evitar o cansaço de exposição ao computador e fazer intervalos com tempo suficiente para descansar um pouco. E proporcionamos também alguns momentos partilha, ou seja, aqueles alunos que sabiam mais algumas coisas tinham mais possibilidade de ajudar os outros e ensinar, tirando partido de algumas soluções são digitais, cuidados com os a internet. **Houve alguns problemas associados a determinados IPs, pessoas que ficavam sem Internet em casa. Identificamos o aluno que estava fazendo um ataque virtual ao computador da professora, coisas desse tipo e tentamos encontrar soluções, demos dicas de como fazer as práticas de sala de aula,** não no início, mas depois no 2º. Confinamento em 2021, aí já estávamos mais preparados, usamos outros tipos de tecnologia, por exemplo, a sala de aula invertida, o trabalho de projeto. Por exemplo, o professor começou a trabalhar em grupo, o Zoom permite, por exemplo como se estivesse em uma sala de aula com os alunos a trabalhar em pequenos grupos. E ele saía de um grupo e corria um e outro. Aí começamos a partilhar e orientar as pessoas no sentido de dizer que o virtual dava-nos muitas possibilidades, que podia ser exploradas, só que havendo alguma necessidade com esses tipos de funções que se podia pensar nelas, de uma forma mais organizada e estruturada.

DBR 4 Sim, nós tínhamos reuniões semanais, coletivas, onde todos estavam presentes. **Nós tínhamos reunião de conselho de escola com as famílias, nós colocamos sim um plano em ação, editamos esse plano sobre como seria o trabalho durante a pandemia, e todas essas ações eram partilhadas nessas reuniões coletivas, com o início da pandemia e com as dificuldades que nós tivemos, no início nós fazíamos reuniões diárias, mas depois quando nós vimos que iria se expandir mais, nós tiramos isso e fizemos semanais,** para que não sobrecarregasse muito mais ainda do que já estava sobrecarregado, para direcionar os professores direto para os estudantes e as famílias, então nós evitávamos reuniões diárias e muito longas.

DBR 5 Na verdade, quero organizar soluções coletivas, por exemplo a indisciplina está muito pior do que antes da pandemia, porque os meninos perderam a lógica de comportamento institucionalizado. Isso por que é uma escolha maravilhosa, mas mesmo assim. Então, eu dou um intervalo maior para os alunos, uns 15 minutos a mais para falar com os professores, eu pergunto: o que vamos fazer em tal situação? Vamos fazer isso e isso? **A gente toma decisões**

relâmpago para resolver problemas diários e imediatos, mas a reunião é muito importante. Nós chamamos os pais frequentemente. E eu tenho uma forma interessante para conversar nas reuniões com os pais. Eu produzo videozinho curtos, falando sobre o que eu tenho de fazer. Por exemplo: precisamos resolver a questão do uniforme, mostro o novo uniforme, mostro coisas da escola, mostro mudanças que devem ser feitas. Isso porque os pais têm uma leitura muito precária. É engraçado que eu faço os vídeos, eles veem os vídeos, depois eles me encontram e os estudantes:” falam você mandou um vídeo para minha mãe”; “minha mãe viu você no vídeo”. Então, eles me conhecem dos vídeos. Isso virou uma forma de reunião e de construção de decisões que dão muito certo. A tecnologia WhatsApp me ajuda para caramba. E eu faço mesmo, advirto: precisa olha o uniforme dos meninos, precisa ver a mochila e ver o que está vindo. Eu mando os videozinhos, é super legal, dá certo. E com reuniões, todas as possíveis.

DBR 6 Por ser um programa do ensino integral, a gente tem algumas características específicas daqui na escola. O professor recebe 75% a mais pela dedicação exclusiva, mas tem uma cobrança por essa avaliação, pelo resultado. Então, no início do ano a gente faz o diagnóstico dos anos anteriores, e é elaborado de forma coletiva. E de tudo que acontece das ações programadas, e ver os responsáveis junto ao MLL – método de medir o resultado em nível estadual, **a gente consegue mapear e fazer um exercício, com o nível de proficiência, quantos alunos vai de um nível para o outro. Então, tudo isso é necessário para a equipe, essa construção desses planos de ação, e as ações principais adequadas dentro dele, além disso, cada um constrói o seu programa de ação, é muito claro para cada um aqui dentro da escola, qual é o seu papel, e os professores coordenadores de área monitoram certas ações para executar.** Neste ano, eu tenho professores que estão aqui com a gente desde o início do programa, há sete anos. Eu posso dizer para você que é um modelo a ser seguido. Agora eu tenho um novo grupo de professores, porque a escola está dividida. Esse grupo de professores tem boa vontade, porém necessitam ainda de muita formação. A gente vê que tem uma formação prévia bem fragilizada. O programa para facilitar o alinhamento formativo, temos algumas dificuldades, principalmente no quesito gestão em sala de aula. Eles ainda precisam trabalhar temas como: a cultura da paz, a mediação de conflitos.

As competências sócio-emocionais estavam muito abaladas, nesse retorno, por esse pertencimento nessa volta para a escola, por conhecerem os professores, que eram somente conhecidos pela telinha, aí a gente teve de ter esse momento de acolhimento e recebimento com toda dedicação. Em paralelo, foi desenvolvido esse trabalho de acompanhamento, de saber onde o aluno parou, que decisões vamos tomar, quais habilidades vamos trabalhar agora? Para recuperar toda essa defasagem, tanto do lado do sócio-emocional e da parte pedagógica, sendo essa junção. Isso tudo tem de estar alinhado, presente no dia a dia da pessoa em sala de aula, porque quando o professor chega na aula de português, de matemática, do projeto de vida, ele tem de ter esse olhar, para poder avançar na disciplina dele.

4.1.4.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 4

Diretores	Pontos positivos	Pontos negativos	Observações
-----------	------------------	------------------	-------------

DPT1	Relata foco das reuniões sobre o uso de tecnologias e que avançaram muito nesse assunto.	Não mencionou	Surpreendeu o fato de que as reuniões têm atingido objetivos, mais que anteriormente.
DPT2	As reuniões foram entendidas como importantes	Tiveram muitas dificuldades com uso de tecnologia durante a pandemia	Menciona projetos de inclusão digital nas escolas e processos de formação
DPT3	Inovaram nas práticas das reuniões e seus resultados estruturantes	Problemas de IPs e acessos à internet	Plano de educação remota, foco na sala de aula invertida, o trabalho de projeto
DBR4	Reuniões coletivas e semanais – com as representações da escola: professores/pais/ funcionais	Trocaram as reuniões diárias pelas semanais para não sobrecarregar os participantes	Fizeram um plano em ação, sobre como seria o trabalho durante a pandemia, e todas essas ações eram compartilhadas nessas reuniões coletivas
DBR5	As reuniões são um meio para tomada de decisão e soluções coletivas, e de interesse de todos.	Queriam resolver problemas imediatos, como a indisciplina e precisa da visão dos envolvidos – no caso professore e estudantes.	Produziram vídeos curtos, focando ações a serem resolvidas pela comunidade. Por exemplo: a questão do uniforme, mostram-se as mudanças que devem ser feitas. Assim, usa-se uma linguagem que atinge diretamente os pais e a tomada de decisão coletiva.
DBR6	Reuniões necessárias para a construção de ações programadas.	Competências socioemocionais abaladas e professores que eram somente conhecidos pela telinha do computador	Equipes para a construção de planos de ação.

P4 (pergunta 4) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Explorar o valor da reunião como recursos não só da gestão, mas que envolva toda a comunidade;
- 2) Criar mecanismos para escolher os formatos e frequências das reuniões;
- 3) Utilizar recursos mediáticos: como a produção de vídeos, a chamada e divulgação de resultados pelo , - entre outros aspectos.

P4 (pergunta 4) Aspectos comparativos culturais

As culturas têm preocupações muito similares nas narrativas de seus gestores, principalmente no aspecto que diz respeito às decisões coletivas, à criação de condições

para que a comunidade pudesse ser envolvida na gestão da escola. Isso enfatiza o fato de praticar a gestão democrática.

4.1.5 Pergunta 5 – condição emocional

Pergunta 5- do tipo aberta: A Senhora/ o senhor observou mudanças de comportamentos dos estudantes durante a pandemia do covid-19 que afetassem sua condição emocional e das relações sociais/ interpessoais entre os colegas de classe e com os professores e que atingisse a aprendizagem? Poderia citar exemplos?

DPT 1 Eu acho que alterou bastante o comportamento deles a partir da pandemia. Eu acho que estão muito mais agitados, acho que cumprem muito menos as regras estabelecidas e estão **fartos de usar máscara, fartos de ter cumprido uma série de coisas que antigamente eles não tinham** e que agora é preocupação. Penso que a eles faltam daquelas coisas como o convívio, as saídas, os bares. Eu acho que tudo isso lhes fez falta, sobretudo o convívio, o contato humano

DPT 2 –sim, eu acho que está a notar mais. Agora que deixamos o confinamento. O estudo no presencial segue. É observado nos jovens. Mas os adultos conseguem desfaçar melhor. Os jovens são mais difíceis, há muitas situações de muita ansiedade. Também com automutilação, não temos muitos casos, mas também temos. Nota-se mais nas meninas, os meninos disfarçam mais. Quando percebemos, a situação está mais avançada. **As meninas, bem, é mais fácil de identificar, de ver, de ter consciência do que está a acontecer. Elas dão sinais mais rapidamente, por exemplo, de automutilação. No nosso caso aqui na escola, o pior, o que conheço, é de um rapaz. Muito grave. Cerca de 20% dos alunos já são automutilados. Sendo desses 20% - 80 % eram raparigas e 20% rapazes. Por diversas variantes e outras coisas todas, mas efetivamente, o nosso caso pior e que me deixou assustado foi um menino.** Eu tive contato com essa realidade, eu fui ao hospital e um dos golpes que fez levou sete pontos, no braço, era tudo no braço. Num dos golpes do braço levou 7 pontos, eles disfarçam mais, mas não quer dizer que tenham menos. Os alunos agora fizeram muita coisa ao ar livre, passeios pela cidade de Lisboa, portanto a ideia foi que os alunos pudessem usufruir até dos museus, essa foi uma resposta. Apesar da escola fazer tantas visitas e tantas atividades, foram feitas 190 durante o ano, mas eles, os pais, ficaram chateados a um passeio que os filhos não foram. Bem nos alunos o que eu sinto mais é insegurança e irritabilidade. Eles dizem logo o que querem, sem pensar, um disparate, portanto dá ideia de que o mundo está diferente e vai demorar um pouco para reestabelecer.

DPT 3 sim, eu acho que está a notar mais. Agora que deixamos o confinamento. O estudo no presencial segue. É observado nos jovens. Mas os adultos conseguem desfaçar melhor. Os jovens são mais difíceis, há muitas situações de muita ansiedade. Também com automutilação, não temos muitos casos, mas também temos.

DBR 4 Então, com esse sistema da criança em casa, do estudante em casa, não tenho como mensurar isso, porque de casa, atrás da tela, você não consegue ter essa certeza. **A extensão do tempo, quando nós percebemos que o tempo iria ser mais, que não iria reabrir tão cedo, houve momento em que a gente percebeu uma presença menor nas aulas, uma entrega de atividades, quantidade de materiais entregues pelos estudantes, caindo um pouco, então a gente percebeu que essas questões emocionais estavam influenciando. Nesse ritmo, no número de alunos presentes, que estavam nas primeiras aulas. Então, nós sentimos dessa forma. Nós recebemos algumas manifestações de pais, que não estavam conseguindo fazer com que os filhos acordarem, percebemos, mas aí a gente fazia uma outra ação. Por**

exemplo, ação de ligar na casa desses estudantes que estavam entregando um pouco menos e conversar com os responsáveis por eles, né? E criar aulas onde a interatividade fosse mais importantes do que o conteúdo propriamente dito, as gincanas, onde a atividade fosse de lazer, música, utilizar música nessas aulas, vídeos no *YouTube*, para que não ficasse apenas no conteúdo, ara que a criança pudesse ter motivos para acordar no dia seguinte, entendeu?

DBR 5- sim, mudou muito. Porque por exemplo, desse recurso, que eu estou lhe falando, de comunicação em vídeo, eu nunca imaginei que faria. **Mudou e eu aprendi fazer por conta da pandemia, e dá muito certo. Outra coisa, aprendi achar parcerias para alimentação, coisa que eu nunca fiz. Eu tenho várias parcerias para a complementação alimentar das famílias. Eu tenho 4 programas de alimentação agora, que é doação de cesta, doação de cartão supermercado, tem várias formas, todas funcionando.** E não pararam, a pandemia está reduzindo, mas a maioria das ações continuam.

DBR 6 Muitas mudanças. Eles retornaram extremamente muito agitados. O que me chamou a atenção foi quando estou em sala de aula com eles, é que eles precisam estar se mexendo, ter alguma coisa na mão para fazer, cortando um papelzinho, usar uma tesoura. Eles estão com essa necessidade de estar se mexendo o tempo todo. Mas sobre o uso da tecnologia, a gente pede para que guardem um pouquinho o celular, para que a gente converse, mas eles têm essa necessidade de ficar o tempo todo mexendo em alguma coisa com as mãos. **Eles vieram também um pouco agressivos em termos de atitudes e comportamentos agitados, com dificuldade de foco e concentração, a gente teve vários alunos com crise de ansiedade. A gente teve muita atenção com a questão da automutilação, que agora vai ser o foco das palestras, com oficinas com a um psicólogo.** Essas atividades estamos trabalhando principalmente com o fundamental.

4.1.5.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 5

Diretores	Mudanças no comportamento dos estudantes	Observações
DPT1	Os estudantes estavam muito agitados depois da pandemia Falta aos estudantes o convívio outras pessoas.	Os estudantes não querem usar máscara. Falta-lhes o convívio humano
DPT2	Muita insegurança e irritabilidade, casos de automutilação	Os estudantes agora fizeram muita coisa ao ar livre, passeios pela cidade de Lisboa.
DPT3	muita ansiedade, também alguns casos de automutilação.	Cerca de 20% dos alunos já são automutilados. Sendo que desses 20% - 80 % eram raparigas e 20% rapazes. As meninas disfarçam mais que os adultos.
DBR4	Fica difícil avaliar o que os alunos faziam por de trás da tela do computador.	Alguns pais não estavam conseguindo fazer com que os filhos acordassem para participar da aula. Foram desenvolvidas novas metodologias, que despertassem o interesse dos alunos para dar motivo para acordarem cedo e assistirem às aulas,
DBR5	Participação em programas comunitários de alimentação	A gestora descreveu uma série de ações relacionadas à alimentação, com

		distribuição de cestas básicas- não focou o que havia sido perguntado.
DBR6	um pouco agressivos em termos de atitudes e comportamentos, agitados, com dificuldade de foco e concentração	Os estudantes precisavam estar se mexendo o tempo todo e de ter alguma coisa na mão para fazer, cortando um papelzinho, usando uma tesoura.

P5 (pergunta 5) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Ter como rotina escolar a observação do estado emocional dos estudantes e também dos professores;
- 2) Buscar diálogos para levantar problemas semelhantes e formas coletivas para o encontro de soluções.
- 3) Aplicar técnicas não convencionais de cuidado com os estudantes, como por exemplo a meditação.
- 4) Abrir espaços dentro da escola para que os estudantes possam espairecer as ideias, buscar ajuda e sempre organizar seus projetos sociais, entendendo que poderá lhe dar suportes e apoios.

P5 (pergunta 5) Aspectos comparativos culturais

As culturas apresentaram muitos aspectos semelhantes. Dois deles devem ser apontados:

- 1) o fenômeno da automutilação, tanto praticada por meninas quanto por meninos;
- 2) o oferecimento de atividades fora sala de aula para melhorar o prazer e a satisfação pós período de confinamento.

Resultado: mais similaridades

4.1.6 Pergunta 6- desenvolver competências sócio-emocionais

Pergunta 6 – Tipo aberta: A Senhora/ o senhor pensa em desenvolver com seus educadores algumas práticas para fortalecer as competências socioemocionais em sala de aula e para toda a comunidade da escola? Se sim, em que tem pensado?

DPT 1 - Sim, íamos conversando fazendo sessões entre eles com ajuda da psicóloga.

DPT 2 - Não tanto, existem competências digitais, sim. **Há um grande investimento sobre esse plano digital que é o 21/23 que vai até 2025, mas basicamente está a trabalhar muito pelo fato dessas competências digitais, no plano internacional. E ainda temos um laboratório, a questão da saúde mental não conheço proposta ou formação nesse nível. Mas está tudo muito canalizado para o digital, da saúde mental e bem estar há um bocadinho, mas eles não sabem ainda como agir.** Não tenho visto. Uma coisa também é a didática, que é uma das disciplinas que se tem trabalhado pouco, mas as didáticas específicas das competências digitais, para cada disciplina, tem se trabalhado pouco. Dá ideia é que tudo centraliza é o digital e tudo que existe à volta está efetivamente à margem. O senhor ministro noutra dia reconheceu que isso era verdade e que efetivamente merecia atenção e que deveria haver cada uma das didáticas para cada disciplina.

Há centros de formação e depois variam um bocadinho. Uns podem estar vocacionados para um determinado tipo de formação e outros seriam um pouquinho mais abrangentes. Há alguns centros de formação já vão oferecendo formações na área da saúde emocional, de saúde mental, mas realmente são exemplos, digamos assim, não são a regra.

EDGAR- normalmente, a formação feita a nível digital é gratuita, quem paga é o ministério. Quase a totalidade dessas formações complementares ou paralelas os professores têm que pagar. Porque não é uma prioridade do Ministério. Significa que os professores que quiserem fazer uma formação nessa área vão ter que obrigatoriamente pagar de seu próprio bolso. Daí que eu acho que essa matéria está longe das preocupações nesse sentido.

DPT 3- Eu senti as consequências disso. Houve alguns alunos que se sentiram um pouco sozinhos, e precisavam de estímulo de alguém ao lado e algumas famílias não tinham como dar esse incentivo que eles precisavam e eles insistiam perante aquelas dificuldades. Isso foi algo que percebemos com o tempo. Alguns alunos foram ficando atrasados nas suas aprendizagens. Sentimos isso, sentimos também que eles tinham muita vontade de voltar à escola para se reencontrarem, mas não tinham muita vontade de voltar à sala da aula, estamos ainda a sentir isso. Ainda ontem discutimos isto, porque a escola no primeiro confinamento de março 2020, tinha uma grande regularidade, ou seja, os anos passavam, mas nós funcionamos com o calendário, hora exata de entrar, toque para entrar, o toque para sair, toda a escola quase que tem uma vida própria, independentemente de que sejam os atores ela funciona e de repente isso tudo desapareceu. Os alunos passaram também a tirar proveito do fato de ficar em casa, tive relatos de professores que me diziam que eles não ligavam a Câmera porque estavam deitados, estavam na cama, por exemplo, ainda ficavam a dormir e então não se vestiam, estavam de pijama e então não ligaram a Câmera, ou a Câmera não estava funcionando, ou que internet não aguentava a Câmera ligada. Aí alguns professores começaram a notar isso. **Também no início eles não tinham a maior preocupação em aparecer ou se mostrar, mas depois foram tirando partido deste fato de estarem à distância e sem controle tão grande sobre suas ações. Por exemplo, trabalhos que eles tinham de entregar com hora marcada, na plataforma. Eles não faziam partilhavam com o outro e recebiam o mesmo. Houve alguns abusos e eles foram se especializando usando nesses abusos. E quando voltaram à escola, de repente percebera, que aquele rigor, aquele cumprimento de regras tinha deixado de ser tão importante. E talvez os professores numa primeira fase foram mais compreensivos mas agora pouco e pouco estão voltar exigir algumas coisas que caíram um pouco com o ensino a distância.** Nesse aspecto nós achamos que os alunos não estão tão focados e com alguma dificuldade de adquirir um ritmo. E há algum prejuízo nas aprendizagens. Apesar de nunca ter parado, não foi a aprendizagem que se fizeram da mesma forma. Portanto, não achamos que o ensino à distância pelo menos exclusivamente à distância e possa substituir a escola. **Demos um ensino híbrido, por exemplo, nós nunca mais deixamos de a plataforma e a equipa de cada turma de professores continuou a colocar a materiais e a receber os trabalhos por lá. De estarem na aula frente a frente, mas também com isto nós ganhamos um hábito ecológico, que é poupar papel. E como também as pessoas passaram a lidar melhor com as tecnologias, já não há desculpas para não saberem fazer algumas coisas que não sabiam.**

E me suspeito sentimos diferença nos professores também sentimos algumas diferenças não através das aulas, porque as aulas as pessoas vão à escola e fazem, mas, por exemplo, nas reuniões. A maior parte das pessoas preferem fazê-las desta forma: estar confortavelmente em casa, e também o fato de não precisarem estar com a máscara, isso facilita um pouco e ficou mais à vontade e tem o seu material em casa. Quando estão neste tipo de trabalho colaborativo, preferem estar à distância. Eles querem otimizar o tempo e nós achávamos que íamos passar tudo para o presencial e ainda o fizemos no primeiro momento tudo presencial, mas depois pouco a pouco as pessoas foram manifestando algum interesse e alguma disponibilidade e com mais motivação para trabalhar em casa, neste trabalho não é letivo, que não é com os diretamente com os alunos, como o tipo trabalho de preparação, de discussão e se mostraram muito mais disponíveis para fazer à distância e nós temos adotado isso. Ontem nós tivemos no conselho pedagógico, somos 20 professores, somos os coordenadores, das várias áreas e estivemos a distância eu estava também em casa e estarmos todos em casa.

DBR 4 - Eu sou muito racional, eu busco sempre o equilíbrio, nem tanto ao céu e nem tanto ao mar. De não colocar tanto peso nessa questão emocional, sem desprezar, no entanto, que ela tem sim, uma importância, eu fico tentando achar um equilíbrio. Eu prezo muito pelo conhecimento, pela razão, pela racionalidade, eu não diria em detrimento da emoção. Eu acho que a emoção, a questão da saúde mental, ela tem sim um peso, mas eu não considero eu ela seja tão definitiva assim, que ele tenha esse peso todo, que alguns autores apontam, que impeça o desenvolvimento da aprendizagem. Nós temos um projeto aqui na escola que trata dessa questão, da saúde mental do estudante, mas eu sempre afirmei que não pode ser a saúde mental pela saúde mental. Por que o fim da escola é pedagógico, eu preciso que as crianças aprendam a ler, a escrever, aprendam a calcular, aprendam geografia, aprendam inglês, aprendem sobre os artistas, aprendam o conteúdo produzido pela humanidade. Eu não posso colocar toda a responsabilidade nisso, da não aprendizagem, sobre a questão da saúde mental, ou da saúde emocional. Qual é o meu trabalho aqui? O meu trabalho aqui é buscar pelo equilíbrio, é não desprezara saúde, do indivíduo integral, ao mesmo tempo em que não podemos esquecer a função da escola.

DBR 5 Olha, eu acho que formalmente não, mas intuitivamente sim. **Porque acho que todos esses pontos que você abordou são absolutamente necessários, agora, o plano de trabalho com fluxo de ações, não. E eu gostaria muito de fazer, para eu poder melhorar.** O planejamento te ajuda muito. E eu acho que é uma coisa pouco presente, você entrega o planejamento, mas para que ele se torne real, acaba não acontecendo.

DBR 6 - A gente já está trabalhando, que é o que eu te falei, com projeto de aprendizagem social, emocional e ética, fazendo atividades com os alunos, uma vez por semana, e alguns momentos com as famílias, como a gente teve essas reuniões, eles mostraram também essa vontade e essa necessidade de terem um momento para eles. Também a gente já tinha esse costume de fazer um café com as famílias e a gente fazia antes da pandemia, que a gente chamava de café terapêutico, foi em 2017, para a promoção da saúde mental. E algumas mães adoravam, porque tinham aquele estigma de que era para loucos. E a gente já estava trabalhando nesse sentido.

4.1.6.1 Interpretação – questões fundantes – pergunta 6

Diretores	Pontos relevantes	Observações
DPT1	Foram resolvendo essas questões emocionais com ajuda da psicóloga	Sem observações

DPT2	O foco ainda é tratar em formações as competências digitais, sobre as emocionais ainda não se encontrou um caminho para promover essa formação	Há formações em competências emocionais e de saúde mental, mas não são regras. O professor terá de pagar do próprio bolso as formações que tiver de fazer.
DPT3	Problemas com rotinas de horários dos estudantes, desmotivados para assistir e participar das aulas.	Aprenderam a distinguir o que melhor fazer a distância e também fazer presencialmente, isso envolvia o projeto pedagógico na interação da gestão com os professores.
DBR4	Acha que a emoção, a questão da saúde mental, têm sim um peso, mas não considera que seja tão definitiva assim, que chegue a impedir o desenvolvimento da aprendizagem. Não desprezar o equilíbrio e a saúde.	O fim da escola é pedagógico, eu preciso que as crianças aprendam a ler, a escrever, aprendam a calcular, aprendam geografia, aprendam inglês, aprendem sobre os artistas, aprendam o conteúdo produzido pela humanidade.
DBR5	Gostaria de trabalhar muito um bom planejamento	Quer implementar na gestão o planejamento de forma sistemática
DBR6	Tem preocupação constante com as questões emocionais, sociais e éticas.	Projeto de aprendizagem social, emocional e ética, fazendo atividades com os alunos, uma vez por semana, e alguns momentos com as famílias. Nas reuniões identificaram essa vontade e essa necessidade de terem um momento para eles. Criação do café terapêutico

P6 (pergunta 6) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Expandir o valor das questões emocionais no âmbito das pedagogias para o ensino e aprendizagem.
- 2) Alinhar em projetos práticos às questões emocionais, sociais e éticas identificadas na comunidade escolar;
- 3) Organizar formações para trabalhar os planejamentos.

P6 (pergunta 6) Aspectos comparativos culturais

As culturas também apresentam algumas similaridades em seus posicionamentos, principalmente no que tange ao a levar em consideração as reações e o comportamento do aluno, buscando ações sobre como aproximar-se dele com soluções pedagógicas. Por outro lado, a cultura portuguesa mostra ênfase em elementos da formação profissional e evidencia trabalhar com projetos na área de competências digitais, em curto e médio prazo. Os gestores portugueses demonstraram uma percepção ainda pouco sensível no que toca às questões de fundo emocional, que poderiam orientar diretamente formações de professores. Do lado do gestor brasileiro, de modo geral, houve uma preocupação em termos do planejamento de formação que possam amparar os sentidos emocionais, porém um dos entrevistados deixou claro que a aprendizagem não é afetada pelas questões emocionais e que portanto devem ser tratadas inicialmente os elementos da cognição e do raciocínio.

Resultado: Nas respostas dadas à questão sobre o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, os participantes mostraram diversidade de opiniões, portanto menos similaridades entre as duas culturas.

4.1.7 Pergunta 7- escola e comunidade

Pergunta 7- aberta: Qual tipo de necessidades de proximidades entre a escola e a comunidade de pais foi estabelecido? O que se fortaleceu? O que ficou mais fragilizado? Há alguma experiência a relatar?

DPT 1 Eu acho que quem tinha que se relacionar, relacionou-se e continuou se relacionar, sem encontrar a barreira do computador. Embora eu considero que o convívio diário é o contato mesmo humano é fundamental. Acho que isso afetou imenso, quer seja os alunos, quer sejam os docentes, quer sejam os próprios pais. O distanciamento, o medo de abraçar isso eu acho que de alguma maneira ou contato humano ficou fragilizado.

DPT 2 - eu acho que o que fortaleceu mesmo foi a confiança, no papel de cada um, os laços solidificaram. As fragilidades, há sempre algo a fazer, isso de alguma maneira nos deixa amargurados, por que o nosso investimento é no todo e saber que por muito que se tente, ainda ficam algumas franjas para lidar e aí são as fragilidades;

DPT 3- Acho que esse foi o empurrão que faltava, para a gente mudar a sala de sala. Não tenho dúvidas. Os alunos precisam de algum tipo de solução e os professores também perceberam isso. **Eles pensam que não podem voltar como eram antes do confinamento, tem que usar mais algum tipo de recurso, tem de encontrar algum tipo de metodologia, os alunos devem estar mais envolvidos com seu processo de aprendizagem. Evoluímos muito em função de dar feedback, no processo de auto-regulação dos alunos, para ficarem mais envolvidos. Onde eu acho que vai ser mais difícil, é as relações. Essa parte das relações ficou diferente.** Nós tivemos alguma vontade de voltarmos a nos encontrar, mas não somos os mesmos. Nem os alunos são e nem os professores, nem uns com os outros. Nós vamos ter de reinventar um pouco, o que que daria mais conforto para professores e alunos, vamos ter de implementar medidas para o restabelecimento das relações. Não será como eram, mas nós não ficamos mais humanizados. Também se criou alguns níveis de afastamento. Sentimos os alunos muito apáticos em relação a escola, deve ser pelas limitações. A máscara é uma barreira à comunicação, aos afetos, e isso reflete nas nossas relações que poderíamos pensar. Também dinamizar atividades para além das aulas. Nós tínhamos o dia da escola, atividades desportivas, com alunos de diferentes, vamos reinventar isso e criar oportunidades para nos juntarmos.

DBR 4 nós temos uma comunidade bem diferente aqui. A escola não atende exatamente os moradores do entorno, nós estamos em uma região privilegiada da cidade, cuja população em volta envelheceu, enriqueceu, e que suas crianças cresceram e moram em outras regiões da cidade. Então, os estudantes da escola vêm de outras regiões. **Quando eu comparo a nossa escola com outras escolas, nós temos esse diferencial, quando a gente fala a comunidade que usa... Até o conceito de comunidade aqui é outro. Aquele conceito de comunidade do entorno, que ocupa o mesmo território, aqui ele se rompeu. Qual foi o nosso grande acerto? A questão da comunicação, que deu um sentido a essa comunidade, o fato de estarmos muito próximos, de estarmos muito presentes, tanto na pandemia, virtualmente, quanto no retorno, estarmos o corpo todo, estarmos presentes com a nossa ação, a nossa fala. Isso deu um outro significado para essa comunidade. Ela potencializou essa comunidade que num conceito original não existia. Então, essa nossa atuação fez com que essa comunidade que originalmente tinha um outro caráter, ela foi se constituindo e na pandemia nós nos constituímos como comunidade. Onde todo mundo se envolveu.**

Nós não perdemos aluno, você acredita? Enquanto tem muita gente lutando para recuperar alunos, nós estamos com 100% de nossos alunos recuperados, as presenças, eu digo. Tivemos perdas de aprendizagem? Claro, o mundo todo teve!!

Mesmo que a aprendizagem escolar, eu acredito que o impacto foi menor em nossa comunidade, por conta desse trabalho de comunicação com a comunidade. Mas estamos tendo alguma dificuldade no retorno? Sim, estamos, pois os estudantes precisam aprender a conviver novamente. Os desafios estão sendo nesse sentido. Buscar esses avanços que adquirimos na pandemia, colocar isso em favor desse retorno, essa comunicação que foi desenvolvida com os pais, ela tem sido muito importante nesse retorno. Nessa busca de qualidade, nessa busca de recuperar as aprendizagens escolares perdidas, porque eu acredito que ninguém para de aprender e ser onde for que seja, você continua aprendendo sempre, ou na escola, ou na rua, no supermercado. Eu me refiro às afinidades deles, porque você sabe que existem aprendizagens que são exclusivamente escolares. O único lugar onde você faz um ditado de palavras estruturalmente, onde você trabalha com a gramática, com adição organizadamente é na escola. Claro que você usa esses conhecimentos fora, mas não com método e disciplina que se faz na escola.

A secretaria deveria jogar luzes ao trabalho da diretora, eu digo da diretora porque somos 85% da rede da cidade de São Paulo, somos mulheres. Mas o cargo é masculino – é diretor de escola.

DBR 5- eu acho que o que fortaleceu foi eles entenderem que os professores se preocupam com os alunos na sua integralidade na alimentação, moradia, isso melhorou muito. As pessoas ajudavam muito virtualmente e a compreensão do lugar do outro melhorou muito. Hoje as nossas idas às comunidades pessoalmente, a visita presencial também ajudou. Consegui ver que meninos nossos têm a roupa cheia de umidade, porque a casa não tem janela, isso melhorou muito. Da nossa relação com as famílias, acho que eu estou me repetindo, melhorou no sentido de ajudar a poder fazer um apoio emocional quando necessário e quando possível, por exemplo, nós temos das famílias que tem familiares com amputação de membro, e agente conseguiu ajudar, conseguiu transporte, por que a mãe não podia mais levar, por que a mãe não tem mais as pernas, em duas famílias isso aconteceu. Isso foi resultado da Covid-19. Qual foi a ajuda: fralda geriátrica, dinheiro, ajuda desse jeito, entender o que eles estão vivendo e falar para essas pessoas que elas não são culpadas, que eles são vítimas, que elas têm vergonha.

DBR 6 O maior resultado, até por estar em contato com outras escolas e um projeto de mentoria, no qual eu estou relacionada, a gente consegue resolver essas questões novas de uma forma assertiva, com tranquilidade, com conversas e com reflexão e normalmente a gente tem grande apoio dos pais. Acho que o impacto maior é o clima escolar, e agora após essas reuniões, e todo esse processo de acolhimento, eu posso dizer a você que agora, no mês de maio, que a gente conseguiu fazer o acolhimento para acalmar os ânimos para agora a gente iniciar uma intervenção pedagógica mais específica. Não que não estivesse existindo, mas tudo estava tão acelerado que não dava para fazer uma intervenção mais específica se não tivesse o olhar para o acolhimento. Então, a gente consegue aprofundar mais as questões pedagógicas, com a eficiência que isso requer.

4.1.7.1 Interpretação – questões fundantes– pergunta 7

Diretores	Pontos relevantes	Observações
DPT1	Todos ficaram fragilizados com o distanciamento, pais, estudantes de professores	Todos precisavam de um abraço e de um apoio

DPT2	fortaleceu a confiança, no papel de cada um, os laços solidificaram.	Algumas fragilidades se mantêm, mesmo com a confiança fortalecida.
DPT3	Houve uma evolução - em função de dar feedback, no processo de autoregulação do alunos, para ficarem mais envolvidos.	Onde eu acho que vai ser mais difícil, são as relações. Essa parte das relações ficou diferente.
DBR4	A comunicação foi o trunfo para aproximação com a comunidade escolar	Mantiveram o mesmo número de alunos, não perderam alunos.
DBR5	Fortaleceu, e os estudantes ‘entenderem que os professores se preocupam com eles: sua integralidade na alimentação, moradia, isso melhorou muito.	As pessoas ajudavam muito virtualmente e a compreensão do lugar do outro melhorou muito.
DBR6	Iniciaram um processo de acolhimento	Fizeram uma intervenção específica para o acolhimento, também investiram em um projeto de mentoria. Impacto maior foi na clima da escola. .

P7 (pergunta 7) Conteúdos para a matriz de formação

Destacam-se os seguintes conteúdos:

- 1) Explorar o sentido de fortalezas na comunidade escolar e reconhecer as fragilidades
- 2) Encontrar elementos que orientem metodologias para intervenções e projetos de acolhimento
- 3) Trabalhar o sentido de ajuda e apoio na comunidade escolar, levando ao conceito de literacia emocional.

P7 (pergunta 7) Aspectos comparativos culturais

As culturas trabalharam o sentido do reconhecimento das fragilidades e das fortalezas. Muitas similaridades em função dos processos de acolhimento, experiências.

Resultado: nas respostas à questão sobre escola e comunidade, as duas culturas demonstraram mais similaridades entre elas. Isso diz respeito: a) ao reconhecimento das fragilidades e fortalezas dessa comunidade; a projetos de intervenções focados em acolhimentos; c) a praticar formas de apoio e ajuda à comunidade escolar.

5. ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

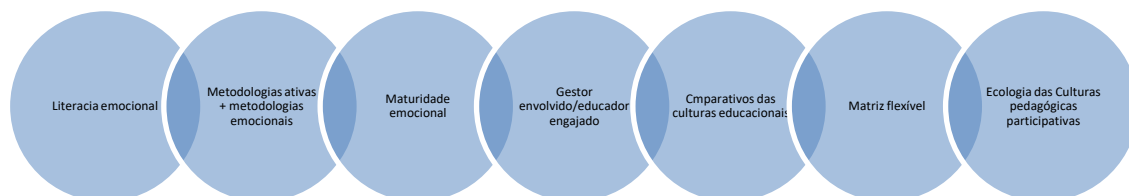
Os dados levantados por meio das entrevistas e narrativas revelaram, em sua fase de interpretação, informações da expressão dos gestores participantes, abrangendo seus

pontos de vista, sugestões, exposições de raciocínio próprio, reflexões, experiências, entre outros fatores sobre o período enfrentado durante a pandemia e o momento presente. Dessa maneira, pôde-se constatar desdobramentos, entendidos aqui como “achados” dessa investigação, os quais poderão ser ampliados nas ações de gestão, vistas sob o prisma emocional- pedagógico.

Esses “achados” podem ser entendidos como algumas importantes percepções e extensões das constatações emergentes nessa análise e que poderão ancorar a construção de matrizes de formação de professores em nível básico e secundário, principalmente atuantes em escolas públicas.

A figura 6 contempla “os achados” dessa pesquisa em nível de doutorado, nas dimensões de gestão, pedagógicas, emocionais que podem se transformar em construtos para a formação de professores.

Figura 6 – Achados da investigação



Fonte: a própria autora

5.1 Literacia emocional

A literacia emocional é um aspecto de destaque em nossa pesquisa. A literacia emocional já tinha sido tema de alguns autores, como já evidenciamos na parte de

embasamento teórico, entre eles: Goleman (2012); Bisquerra (2010).; Escoda (2007); Gilbert (2012); Alzina et al (2015); Hagenauer et al (2015); Gläser-Zikuda et al. (2020).

Este tipo de literacia relaciona-se com a capacidade de produzir leituras dos sentimentos, abrangendo: as formas de interações entre os sujeitos da aprendizagem; as reações mútuas com demonstração de diferentes sentimentos; as formas de convivências dos indivíduos em grupos; a construção de autoestima e processos de autonomia, além da busca de uma condição de bem-estar e satisfatória para se viver.

Dessa maneira, essa investigação evidencia que o tema da literacia emocional precisa ser cada vez mais discutido no âmbito da convivência na comunidade escolar, como também fora dela, como já fora orientado por Silva (2015); Fragoso-Luzuriaga, R., (2015).

A competência que viabiliza a leitura de sentimentos precisa ser incorporada, vivenciada e trabalhada via aplicação de metodologias específicas no dia a dia da escola, visando alcançar melhores níveis de satisfação com a aprendizagem e a mediação de seus atores. Para tanto, é necessário haver um preparo, um direcionamento, na forma de diálogos norteadores dessas questões.

A escola, lugar das aprendizagens formais, é onde se realizam interações que demandam equilíbrio de sentimentos, sejam elas nas expressões de afetividades, nas trocas, conflitos ou mesmo frustrações, entre seus principais atores para que as aprendizagens possam fluir, atravessando diferentes níveis de interações interpessoais.

Com as experiências vivenciadas na pandemia, torna-se importante tratar a literacia das competências socio-emocionais para o enfrentamento de nossos processos atuais de aprendizagem, que incluem readaptações, acompanhamentos, perdas, avaliações e motivações. Nesse sentido, torna-se fundamental incluir essa forma de literacia nas agendas de formação de docentes para que alcancem resultados mais consistentes com as linguagens didáticas, comunicações para a aprendizagem, entre outras atividades.

5.2 Metodologias ativas + metodologias emocionais

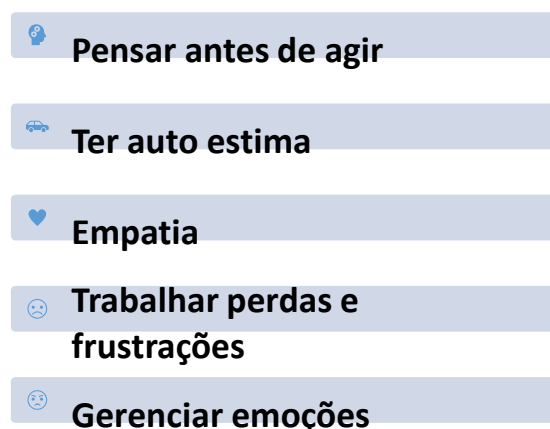
Observaram-se, nesse estudo, alguns aspectos metodológicos ativos que precisam conduzir sistemáticas pedagógico-didáticas em sala de aula, a fim de incorporar as

questões emocionais. Essa necessidade nasce da condição de alcance de maturidade educacional, a qual prepara sujeitos educacionais, uma vez estabelecidos emocionalmente, para que possam enfrentar situações desafiadoras, problematizadoras e imprevisíveis, fortalecendo a autoconfiança, o diálogo e sentido de propósito para os estudos e para a vida.

Nesse contexto, vale a pena focalizar as metodologias ativas, na forma como surtem resultados reais quando são apoiadas pelas emoções, além do suporte do nível cognitivo, incluindo memória e raciocínio. Isso se torna substrato importante para que o estudante possa desenvolver processos mais autônomos, como de tomada de decisão (Corrêa, 2011), troca e defesa de pontos de vista próprios, construção de argumentos sólidos, levantamento de dados de pesquisa e entendimento e consensos sobre variados pontos de vista, diferentes dos seus.

Algumas dessas ações são mostradas na figura 7:

Figura 7: **Ações necessárias aos sujeitos autônomos com uso de metodologias ativas**



Fonte: a própria autora

Nesse percurso revisitamos as metodologias ativas, que precisam de suportes emocionais, a fim de que sejam de fato efetivadas, qualificando formas de aprendizagem pela maturidade educacional, ou seja, aquela construída ao longo de percursos de aprendizagem. Assim, pressupõe-se que estudantes mais maduros educacionalmente possam conduzir aprendizagens com mais equilíbrio emocional e raciocínio lógico.

A maturidade educacional é vista como um objetivo consistente na formação dos estudantes, a qual possa proporcionar liberdade e autonomia, para que possam escolher quando, onde e de que forma aprender (Oliveira & Barbosa, 2019).

Assim, a figura 8 ilustra esse tipo de interação entre metodologias ativas, suporte de metodologias e a construção da maturidade educacional.

Figura 8- **Relação das metodologias ativas e metodologias emocionais.**



Fonte: a própria autora

Nessa relação pode-se evidenciar alguns aspectos importantes:

- realização de trabalhos individuais e coletivos
- práticas de diferentes formas de comunicação: públicas, dentro dos grupos, frequência e regularidade, uso de linguagens adequadas;
- exposição de literacias emocionais nas situações demandas
- inspiração pela curiosidade e busca no contexto de pesquisa
- senso de propósito na construção de novos conhecimentos
- entendimento e refinamento de percursos de formação: formais e informais

5.3 Maturidade educacional

A maturidade educacional advém da sustentabilidade emocional e intelectual que, por sua vez, está ligada a um trajeto de avanços após o reconhecimento de experiências que marcaram emocionalmente os atores na escola (Oliveira & Barbosa, (2019); Unesco (2011). Portanto, ela tanto pode ser trabalhada na perspectiva dos professores, gestores, bem como dos estudantes e família e guarda em si experiências, boas e ruins, com reconhecimento das fragilidades, visando à construção de processos que buscam fortaleza emocional de superação de limites, qualificando mais positivamente as formas de interação e trocas

Nessa perspectiva, maturidade educacional é um componente formado pela conquista de diversos tipos de maturidade, entre elas a emocional. Assim, o indivíduo em formação escolar aprende, muito além dos conteúdos, mas torna-se um cidadão social, visto que se insere diretamente em contextos que demandam formas de se relacionar e extrair equilíbrios para suas aprendizagens, como conviver em ambiente educacional, como se organizar, e se comportar, como extrair conhecimento para vida entre outros aspectos.

A maturidade educacional deve ser vista como um processo contínuo e em plena dinâmica de reestruturação, por conta da possibilidade de extrair orientações pelas experiências. Por exemplo: Uma criança pequena em idade escolar vai escalando sua maturidade por meio dos anos em que começa a frequentar a escola, pelo reconhecimento de seus papéis de responsabilidade e organização e também pela convivência com seus pares.

A figura 9 apresenta alguns elementos para o alcance da maturidade educacional.

Figura 9 - Elementos para o alcance da maturidade Educacional

ALCANCE DA MATURIDADE EDUCACIONAL

- Desenvolvimento de autonomia
- Socialização
- Empatia
- Interajuda
- Responsabilidade
- Cidadania
- Consciência sobre seus potenciais e como avançar
- Aprendizagens colaborativas
- Comunicação



Pode-se afirmar que existe uma série de fatores ativos que apoiam a maturidade educacional, conforme mostra a figura 10, entre eles estão:

Figura 10 – Fatores ativos para a maturidade educacional

FATORES PARA A MATURIDADE EDUCACIONAL



Fonte: a própria autora

Assim, a maturidade educacional, sob o ponto de vista de quem aprende, pode ser representada pelo quadro 2, que resume algumas atitudes concretas, as quais são possíveis de aplicar na realidade de formação (Fooker, 2015).

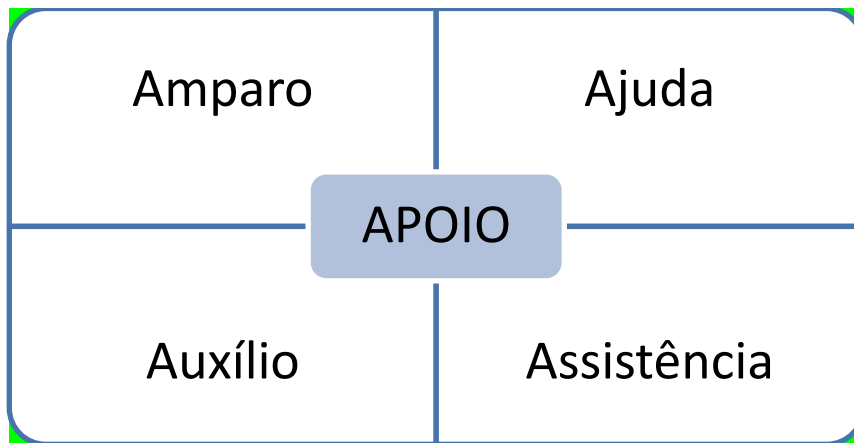
Quadro 2 - **Maturidade educacional**

Aspectos da maturidade emocional	Atitudes
Disciplina e organização	Direcionamento de esforços para concretizar uma meta
Crescimento pessoal	Ter propósito e administrar desconfortos, dificuldades e frustrações no decorrer do trabalho
Mérito próprio	Conquistar auto-eficácia com senso de dever cumprido, com reconhecimento das falhas e conquistas
Auto-responsabilidade	Não reclamar da vida, não se vitimizar e buscar soluções que atinjam o maior número de pessoas possível
Expectativas	Criar expectativas tendo consciência sobre a própria realidade
Considerar a própria vida	Resolver o que pode ser feito com as condições, contextos, prazos, recursos e ferramentas que se conhece.

Fonte: a própria autora, baseada em Fooker (2015).

Nas narrativas dessa investigação constatou-se ênfase em apoios dos gestores e professores, tanto entre eles, quanto voltados à comunidade, de forma que conseguimos identificar elementos de extensão do sentido de apoio nas circunstâncias pesquisadas entre: amparo, ajuda, auxílio, assistência, convergindo na ideia e prática de “apoio”.

Figura 11: **Extensão do conceito de apoio**



Fonte: a própria autora

Todas as palavras ora relacionadas ao conceito de apoio, como amparo, ajuda, auxílio e assistência, da figura 12, levam a um macro conceito, que, por sua vez, remetem-nos ao acolhimento

Figura 12 – **Conceito de apoio + acolhimento**



Fonte – a própria autora

Os participantes dessa pesquisa enfatizaram bastante a necessidade de acolhimento, entendendo-o como algo em duas vias, ou seja, não se pode conceber o acolhimento de uma forma passiva, mas pró-ativa, que envolve atitudes, que se desdobram em outros suportes para ampliação de habilidades e competências.

Um exemplo a mencionar: uma criança bem acolhida pela escola, de forma significativa no decorrer da pandemia, já terá vivenciado essa competência para refleti-la entre seus pares, expandido ações também no contexto familiar e fora da escola. Espera-se que atitudes de acolhimento possam conduzir a um espelhamento e reconhecimento com replicação de boas atitudes.

Uma família acolhida pela comunidade da escola ficará direta e indiretamente marcada por valores humanizados que esta poderá reproduzir esses atos em condições similares.

5.4 Gestor envolvido, educador engajado

Pôde-se constatar, na interpretação do conteúdo das narrativas dos gestores de escola entrevistados nesse estudo, o conceito de um gestor com alto envolvimento com sua comunidade, resultando em ações ponderadas e voltadas a situações práticas, com por exemplo a “escuta atenta”, a “busca de acolhimento”. Isso perpassou ambos territórios entre escola e casa dos estudantes, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Dessa forma, esses gestores de escola puderam avaliar suas habilidades administrativas em situação de emergência e cuidaram de ações que pudessem garantir suas próprias aprendizagens. Eles também refletiram sobre a sua condição gestora espelhada na qualidade de vida, com auto-regulação sobre aquilo que pudesse impactar seu próprio ser, sua família, amigos e o lugar de trabalho.

Para alcançar os resultados positivos esperados, além da busca de organização da gestão e da infraestrutura, com recursos financeiros e humanos, foi necessária uma base de bons relacionamentos de gestão, atenção social e pedagógica, que envolvesse todos os atores, sua equipe especialista, simultaneamente, no processo educativo.

Este gestor, no decorrer desse período crítico investigado, teve de se reinventar, principalmente, em decorrência dos emergentes problemas que tinha de enfrentar, escolhendo as suas prioridades, sustentado pela constante interação com professores, funcionários, estudantes e suas famílias, o que qualificou positivamente seu trabalho na assertividade para a tomada de decisão.

Da mesma forma, na medida em que esse gestor atuava, abriam-se condições para reconhecer o lugar do educador atuante, que por exemplo, era representado pelas atitudes mais criativas, ao se dedicar ao design de suas aulas para que fossem mais interativas,

com planejamentos, com curadoria de conteúdos e elaboração de atividades em diferentes formatos.

Sob o olhar e relatos do gestor escolar, foram conhecidas ações dos professores. Assim, torna-se pertinente conhecer alguns exemplos:

- 1) atividades mão na massa – reciclagem – uso de materiais encontrados em casa pelos estudantes para realização de exercícios e atividades didáticas;
- 2) trabalho em equipes – uso de recursos da webconferência para segmentar grupos de trabalho;
- 3) comunicação- por diversos canais e a partir de grupos de interesse, por exemplo, com a criação de contas com diversos assuntos d WhatsApp;
- 4) colaboração- projetos com soluções comuns aos grupos de estudantes, por exemplo, a realização da semana do estudante.
- 5) co-criação- soluções concretas e coletivas
- 6) letramentos digitais- domínio de tecnologias, ensinados entre estudantes e professores que ainda não tinham esse conhecimento.
- 7) mobilização de recursos tecnológicos, físicos e humanos para sustentabilidade e equilíbrio mental e de bem-estar.

O lado humanizado dessas relações, revelado durante o período pandêmico, abarcou interesses mútuos em reconhecer avanços, conquistas, bem como dificuldades e fragilidades. Tanto o gestor escolar quanto professor não acobertaram problemas ou falhas, tiveram de encarar a nova realidade de seu cotidiano.

5.5 Comparativo das culturas educacionais: Brasil + Portugal

Quanto ao comparativo entre as culturas educacionais Brasil + Portugal a investigação mostrou muito mais semelhanças que diferenças, não só com relação à ação dos gestores escolares como também com respeito aos contextos, recursos, preocupações e público alvo.

Nesse sentido houve alguns fatores que chamaram muito a atenção em função de semelhanças:

- 1) casos de famílias que passaram muitas dificuldades financeiras e que dependiam de cestas básicas distribuídas pela escola;

- 2) ocorrência de casos de automutilação- tanto em meninas quanto meninos me Portugal e somente meninas, segundo relatos dos gestores brasileiros;
- 3) casos de entrega de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem diretamente na casa dos estudantes;
- 4) professores ajudando-se mutuamente, principalmente na literacia digital;
- 5) engajamento da comunidade de famílias;
- 6) Visitas a casas de estudantes.

Quanto às diferenças, pode-se alinhar alguns aspectos:

- 1) o gestor português tem mais consciência sobre as possibilidades de formação de professores, passa uma visão de um processo mais estruturado;
- 2) o gestor escolar português trabalhar com mais níveis hierárquicos de apoio a sua gestão;
- 3) o gestor escolar brasileiro passa uma ideia de humanização das ações, evidenciada por exemplos como a distribuição de sextas-básicas e a busca ativa de alunos e famílias
- 4) o gestor escolar brasileiro trabalhou sob o impacto da pressão social de comunidades carentes, além do problema provocado pelo vírus Covid-19.

5.6 Matriz flexível – apoio para o design de cursos de formação de professores

Os resultados desse estudo, advindos da análise interpretativa de conteúdo, a partir das narrativas sobre as experiências de gestores escolares durante a pandemia, produziram uma sugestão de design de matriz flexível cujo propósito é apoiar a oferta de cursos de formação de professores.

5.6.1 A flexibilidade da matriz

O quadro 4 mostra a flexibilidade da matriz, que ocorre por meio de perguntas orientadoras em uma relação interativa, que busca extrair algumas informações importantes para o design da referida formação.

Quadro 4 – **Flexibilidade da matriz- perguntas norteadoras**

Focos de apoio	Nível de Atuação dos professores	Disponibilidade de para fazer o curso	Diagnóstico para literacia de emoções	Dimensão pedagógica do ensino e aprendizagem
Pergunta-chave	Em qual nível escolar leciona?	Tem disponibilidade para realizar essa formação?	Costuma fazer a leitura das emoções de seus estudantes?	Aplica alguma estratégia metodológica que apoie trabalhar as emoções junto com os aspectos cognitivos?
Opções de resposta para a pergunta-chave	() No nível básico () no nível secundário	() 2 horas () 4 horas () 6 horas () manhã () tarde	() busco saber a razão de problemas emocionais () busco entender a configuração do amparo familiar () observo as reações, interações e formas de convivência dos estudantes nos grupos em sala de aula	() consigo avaliar as relações entre emoção e desempenho cognitivo e de inteligência () tenho alguma dificuldade de organizar atividades que equilibrem as questões emocionais com as cognitivas

Fonte: a autora (Garcia, 2023)

5.6.2 Simulando a flexibilidade

Vamos simular a seguinte situação de respostas, com base do quadro 5:

Quadro 5 – **Exercício de simulação (perguntas/respostas) para o design de matriz flexível**

Focos de apoio	Nível de Atuação dos professores	Disponibilidade de para fazer o curso	Diagnóstico para literacia de emoções	Dimensão pedagógica do ensino e aprendizagem
Perguntas-chave	Em qual nível escolar leciona?	Tem disponibilidade para realizar essa formação?	Costuma fazer a leitura das emoções de seus estudantes?	Aplica alguma estratégia metodológica que apoie trabalhar as emoções junto com

				os aspectos cognitivos?
Opções de resposta para a pergunta-chave	(X) No nível básico () no nível secundário	() 2 horas (X) 4 horas () 6 horas (X) manhã () tarde	() busco saber a razão de problemas emocionais (X) busco entender a configuração do amparo familiar () observo as reações, interações e formas de convivência dos estudantes nos grupos em sala de aula.	() consigo avaliar as relações entre emoção e desempenho cognitivo e de inteligência (X) tenho alguma dificuldade de organizar atividades que equilibrem as questões emocionais com as cognitivas

Na simulação teríamos:

- Uma formação para o nível básico;
- Com duração de 4 horas
- A se realizar no período da manhã

A partir das seguintes percepções sobre as questões emocionais do lugar do professor em simulação:

- 1) busco entender a configuração do amparo familiar
- 2) tenho alguma dificuldade de organizar atividades que equilibrem as questões emocionais com as cognitivas

Nesse contexto, passa-se a explorar possibilidades que atendam tanto individualmente quanto ao grupo do qual esse professor participa, oferecendo-se alguns elementos fundantes da formação sobre questões emocionais aliadas às dimensões didático-pedagógicas.

5.6.3 Construindo a matriz flexível de formação

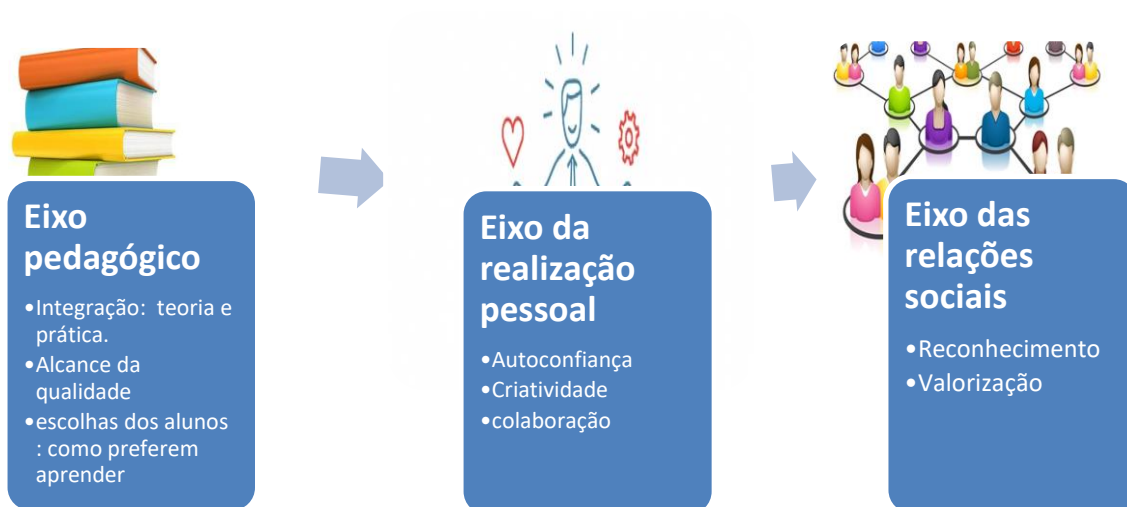
A partir da base teórica tem como pressuposto o modelo de formação de professores de André e Oliveira (2016), nessas matrizes podem ser trilhadas as linhas de ação como:

- a) identidade profissional;
- ii) profissionalidade docente;
- iii) saberes e trabalho docente.

Dessa maneira, Chegou-se a uma matriz flexível de pressupostos formativos, que são ressonâncias dos ecossistemas das comunidades de aprendizagem em que tais profissionais gestores com sua comunidade de professores e alunos estão atuantes.

A referida matriz pauta-se em três eixos para a formação continuada de professores. A saber: 1) eixo pedagógico; 2) eixo da realização pessoal e 3) eixo das relações sociais, com ênfase nas questões socioemocionais e suas metodologias aplicáveis.

Figura 13 – Eixos para a construção das matrizes



Fonte: a própria autora baseada em André & Oliveira (2016)

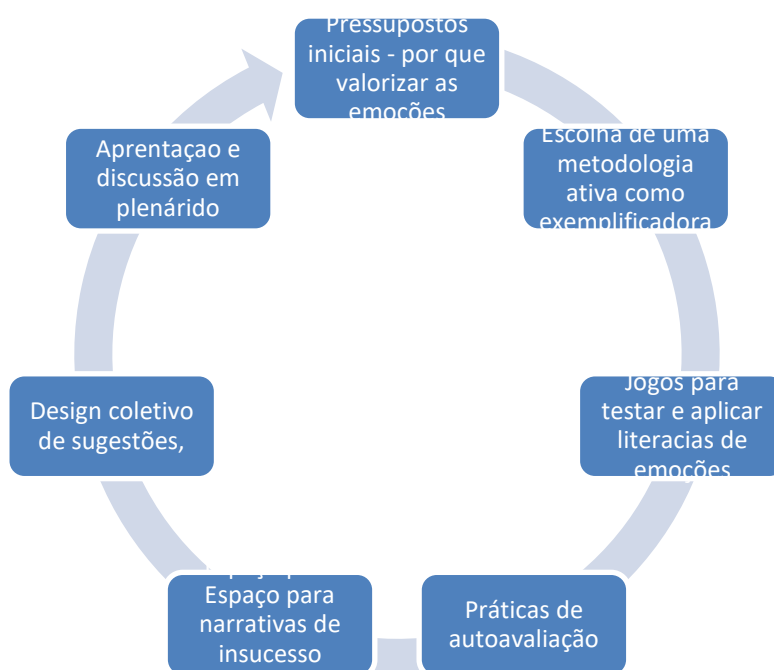
Orientações expandidas:

- 1) **Eixo pedagógico** - resultados que dizem respeito a equipar, orientar e atualizar professores de ensino superior quanto a metodologias, tecnologias educacionais, formas de como avaliar, obtenção de resultados de qualidade; orientação de curadoria e gestão informacional etc.
- 2) **Eixo da realização pessoal**- resultados que dizem respeito ao fortalecimento da autoestimas, do uso da criatividade e do espírito de colaboração.
- 3) **Eixo social** – resultados que se refletem no reconhecimento do papel do professor na sua comunidade de aprendizagem.

5.6.4. Principais etapas de design para matriz de formação

A Figura 14 resume as etapas de procedimentos pedagógicos para o design de matriz de formação

Figura 14- Principais etapas de design para matriz de formação



Fonte: a própria autora

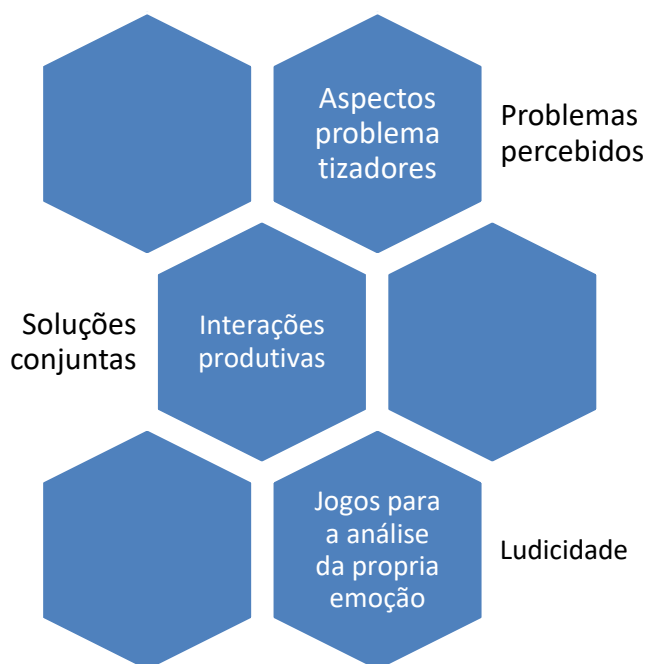
Assim, a matriz flexível para a formação de professores poderia abranger as seguintes etapas:

- 1) Pressupostos fundantes, como as ecologias das culturas participativas, sujeitos ativos e construtores de seus caminhos para a aprendizagem;
- 2) Escolha e análise das metodologias ativas no sentido da necessidade de suportes emocionais mais bem estabelecidos;
- 3) Observação e levantamento das demandas emocionais e como preenchê-las a partir da própria vivência e fundamentos da literatura especializada;
- 4) Literacia das emoções – aprendendo consigo e observando o outro;
- 5) Práticas de autoavaliação e de construção de autoconfiança, valorização e crítica construtiva;
- 6) Abrir espaços para escuta e troca de narrativas de insucesso, buscando fundamentos teóricos e práticas para melhorias;

5.6.5 Elementos extraídos da própria realidade

Nesse processo é importante abordar elementos originários da própria realidade dos estudantes, por meio dos seguintes fatores decorrentes das ecologias participativas, como mostra a figura 15:

Figura 15: Elementos da própria realidade dos estudantes



Fonte: a própria autora

A figura 15 contempla alguns aspectos importantes que definem procedimentos pedagógico-didáticos em sala de aula embasados pelas ecologias participativas.

A tabela 2 contempla alguns desses aspectos

Tabela 2 – Aspectos orientadores para gerar proximidades

Aspectos	Conversas	Práticas
Aspectos problematizadores: Dúvidas, inseguranças, incertezas, dificuldades	Conversas e interações: busca de soluções conjuntas, uso de experiências, casos de sucesso e recursos conhecidos e novos.	Jogos para reconhecer a própria condição emocional

Fonte: a própria autora

Assim, teríamos:

Soluções conjuntas- aplicação de metodologias de pares, ou em grupos maiores, em que as interações são feitas para alinhar conhecimentos, e a partir da identificação de lacunas, trabalhar aspectos colaborativos.

Aspectos problematizadores- estratégica que impulsiona o interesse a busca de solução para problemas delimitados e claros, sobre os quais todos podem tecer opiniões, como também procurar informações mais precisas em boas fontes de pesquisa.

Problemas percebidos- conversas sobre os problemas que afetam o grupo de estudantes, para desencadear pesquisa sobre o design e aplicação de soluções conjuntas.

Interações produtivas- práticas que dão suporte às questões didáticas que envolvem trabalhar em grupos e/ou em pares.

Jogos e análise das próprias emoções - questões de literacia emocional, como identificar e como oferecer soluções para tratar situações desconfortáveis tanto individualmente quanto no coletivo.

Ludicidade- estratégia para resgatar o prazer em buscar novos conhecimentos a partir de diferentes desafios, contanto que se conquiste o equilíbrio emocional.

5.7 Ecologia das culturas pedagógicas participativas na formação

Um passo importante para o desenvolvimento desse design de matriz direcionada para a flexibilidade na formação, a qual se pauta no pressuposto didático-pedagógico de que vivemos em uma ecologia de culturas pedagógicas participativas.

Para Formosinho & Oliveira-Formosinho (2017), é fundamental haver a desconstrução da pedagogia convencional para que se possa construir pedagogias participativas, denominada pelos autores de Pedagogia-em-Participação. Isso inclui, além da visão pedagógica, os processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente, para que se possam ser garantidos os direitos da criança em seu cotidiano pedagógico.

Os autores salientam a necessidade de ultrapassar as fronteiras das pedagogias transmissivas para se chegar às pedagogias de participação, conforme mostra o quadro 6, contemplando os seguintes aspectos:

- Principais objetivos da educação
- Imagem da criança
- Imagem do professor
- Papel educativo da participação e da colaboração
- Princípio epistemológico
- Conceito de avaliação

Quadro 6 – Comparativo das pedagogias transmissivas e pedagogias participativas

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Principal objetivo da educação	Transmissão do conhecimento à geração seguinte Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico	Envolvimento dos estudantes na sua própria educação Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos Reforma social e transformação cultural
Imagem de criança	Papel passivo de recepção do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir)	Papel ativo de participação no processo de aprendizagem
Imagem do professor	Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos	Papel ativo de promover experiências de aprendizagens significativas, envolvendo estudantes
Papel educativo da participação	A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada	A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo
Concepção de escola	Isolada Fechada a interação com os pais e com a comunidade local	Ecológica e contextualizada Aberta ao envolvimento com os pais e a comunidade local
Princípio epistemológico	Reduccionismo, simplificação	Abrangência, respeito pela complexidade Análise da relação entre o todo e as partes
Conceito de avaliação	Centrado em resultados Centrado na comparação do desempenho individual com o desempenho médio Repetição do conteúdo transmitido	Centrado tanto em processos quanto em resultados Centrado tanto na aprendizagem individual como na do grupo Reflexão sobre as aquisições e realizações

Fonte: quadro Elaborado por Fragozinho & Oliveira-Fragozinho (2017, p. 16, 17e 18), extraído de Wilmsen (2020).

Numa análise mais precisa dessas condições para as metodologias participativas, constata-se que suas práticas são apoiadas pelas metodologias ativas e que diretamente buscam trabalhar, além das questões cognitivas e de inteligência, boas condições emocionais, segundo mostra a figura 16.

Figura 16: **Ecologia das culturas pedagógicas**

Ecologia das culturas pedagógicas



Fonte: a própria autora

Os elementos que podem construir uma trama de emoções e trabalhados nessa ecologia de cultura participativa abrangem algumas capacidades e competências, a saber:

- 1) **Engajamento**- Processo que atribui valor à participação consciente, produtiva e visa a produzir satisfação a quem aprende;
- 2) **Autonomia**- Processo que envolve autodeterminação, busca de concretização de ações, mas que implica estar em uma comunidade de aprendizes;
- 3) **Criatividade** – Processo que envolve apresentação de soluções incrementais, ou disruptivas, mas que possam resolver problemas claros e pontuais;
- 4) **Competências emocionais**- Processo que abrange a interação com o outro a partir de suas fortalezas e fragilidades pautadas nas diferentes relações sociais e humanas;

Para exemplificar como prática na construção da matriz flexível de formação, partimos de uma metodologia ativa, bastante disseminada, denominada “Aprendizagem para a resolução de problemas” e que claramente necessita de suporte emocional.

- Como delimitar o problema?
- Quais soluções?
- Como aplicar?
- Como comunicar a solução?
- Como se preparar para as críticas?

Metodologicamente, perpassam-se as seguintes etapas:

- **Identificação do problema**: que irá promover a motivação para aprender algo relevante para a vida.

- Os estudantes **levantam questões** e identificam **o que já sabem, o que precisam de saber e o que necessitam de fazer** para encontrarem as informações que precisam.

- Depois de chegarem a algumas soluções, **estas são apresentadas, discutidas ou reelaboradas** (Borochovicus, E. ; Tortella, J. C. B. , 2014).

Assim, seria necessário:

- Comunicar bem suas ideias
- Ouvir o outro e tirar suas conclusões
- Desenvolver o pensamento crítico
- Colocar questões no grupo
- Consultar livros e outras fontes de dado e partilhar entre os pares
- formular hipóteses;
- buscar consensos;
- analisar dados;
- escrever conclusões;
- comunicar os seus resultados e defender os seus pontos de vista.

Essas ações levam a desgastes que envolvem alto grau de atenção, foco e também precisam de condições emocionais para alcançar sucesso nas relações participativas, que trazem grau efetivo de aprendizagem.

5.8 A mudanças metodológicas com cuidados emocionais

Um dos achados importantes dessa pesquisa foi o despertar para as questões emocionais, não só suscitadas pelo impacto da pandemia, mas também pela ampliação da visão sobre a saúde mental de professores e estudantes que há muito criava desconfortos e necessidade de bem-estar.

Estudantes, educadores e a escola em todos os níveis não são mais os mesmos, absorvem diretamente os dinamismos das mudanças. A transformação está em processo e nem tem prazo para terminar. Ela pode ser radical para uns e mais amena para outros.

O principal ganho apoia-se na diversificação de objetivos, entendendo o professor como um agente estratégico a partir da gestão escolar (Bossoto, 2020). Desse modo, tomando a terminologia de Morgado (2019), sobre a percepção de novos e diferentes domínios, os chamados “fora da caixa”. O estratégia fundamental é relacionar, da melhor maneira possível, informação + seleção + solução + aplicação + objetividade + inovações (tecnológicas e metodológicas) + equilíbrio emocional = alcance de bons resultados.

Andre & Oliveira (2016) reconhecem que o século 21 deve ser ainda visto como a era do conhecimento, pois todas as oportunidades produzidas pelos impactos da Internet ainda não conseguiram ser absorvidos e trabalhados com novas possibilidades no âmbito da educação.

Vivemos em um tempo em que diariamente são buscadas soluções para pequenas e grandes crises, mas que se ensejam por conta de grandes carências. Elas afetam crianças, o lugar de se estudar, as famílias e diferentes formas de sustentabilidade e porque não dizer o próprio planeta (Coelho, 2016).

O mundo se ressentido de desafios que se avolumam e questionam como reunir as melhores fontes disponíveis, como vencer a desinformação em um mundo repleto de informação de baixa qualidade e, da mesma forma, preocupamo-nos em como motivar os estudantes a seguirem em frente para serem produtivos, criativos e atuantes em futuro próximo (Garcia & Czeszak, (2019).

5.8.1 Pensando no contexto educacional

A obra de formação de cidadão é um projeto de longo prazo, é multifacetada, envolve vários estágios de maturação, superação de fases, aprendizagens, e se tem propriamente um marco de conclusão (Rzjak & Lipowsky, 2019). Aí, o trabalho do professor será reconhecido, junto com uma série de outros fatores que propiciem condições de formação de indivíduos criativos, ativos e produtivos em sociedade.

Seguramente, há uma enorme quantidade de demandas que desgastam a atuação profissional dos educadores em seu cotidiano ao longo de sua trajetória de formador. Porém, nem tudo são dificuldades, mas é necessário buscar um autocuidado para ter força pessoal para esses enfrentamentos, muitas vezes com alto grau de desgastes psicológicos, emocionais e físicos.

Vivemos em tempos de *burnout*, automutilação, evasão escolar, abandonos, estresses, que resultam nesses desgastes cognitivos e emocionais, os quais devem ser ao máximo evitados para não inviabilizar a tarefa de educar e de ser educado.

A questão aqui é fazer com que orientações e formações que contemplem novas metodologias e acessos também possam contemplar o autocuidado, para que possam chegar de uma forma mais organizada aos educadores e que estes possam incorporá-las para que produzam qualidade, tanto na vida pessoal e quanto na profissional. O trabalho do professor que entra em sala de aula todos os dias, encarando uma série de dificuldades e situações diversas de desconforto, deve estar fundamentado por uma boa condição emocional.

Nesse percurso surgem conquistas, mas também frustrações, que não são totalmente negativas, pois levam ao crescimento, à busca de novas soluções e às tomadas de decisão. Porém, sem apoios concretos, elas podem ser nocivas e determinantes na busca de bem-estar e de satisfação pessoal.

As razões para promover esses apoios emocionais a educadores são várias. Vamos citar algumas delas: 1) os emergentes desafios que o educador tem de enfrentar a cada dia, mais complexos e afetam diretamente a qualidade de seu trabalho; 2) valorização da auto-estima em seu ambiente profissional; 3) Atualização profissional em um cenário com excessos de informações e baixa qualidade, buscando-se responder a questões como: Para quê? Por quê? Com quê? Como ensinar? Visando a promover orientações mais focadas, a partir de referenciais atualizados, aliando práticas pedagógicas com satisfação profissional; 4) Como dar suporte a si mesmo e a partir disso ter as melhores soluções para ensinar e avaliar os estudantes?; 5) Quais competências são necessárias para formular uma trilha de mudanças positivas?; 6) Como escolher as melhores tecnologias?; 7) Como sustentar novos projetos que implicam educar com combinação de espaços presenciais e a distância- como o do *blended learning*?

Todos esses componentes batem à porta do profissional educador da atualidade. Este deve refletir de que forma vai poder absorver os impactos do que se reconhece como digital para as realidades e não se desestruturar emocionalmente com isso.

Os questionamentos são amplos, necessários e a coparticipação e reflexão em pequenos grupos, em rodas de conversas com outros educadores podem surtir efeitos imediatos.

5.8.2 Blended Learning

As possibilidades de se trabalhar com recursos tecnológicos mesclados às metodologias presenciais construíram o conceito de *blended learning* (ensino híbrido), que ganhou mais evidência, após experiências didáticas do ensino remoto aplicado na situação de pandemia (Brito et al. 2021), nos diferentes níveis de ensino, englobando sem precedentes o básico, secundário o superior.

Horn & Staker (2015) definem *blended-learning* como educação formal que mescla momentos em que se estuda os conteúdos e instruções usando recursos online, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo haver interação com outros

alunos e com o professor. No momento online o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar.

Dubiela e Silva (2014) enfatizam a necessidade de dinamização do aprendizado, ampliando espaços educacionais presenciais e o uso de aplicativos na educação.

Bacich (2018) pondera que não existe uma única forma de aprender e a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes modos e espaços, de modo que o ensino híbrido ampara uma combinação metodológica que tanto abrange a ação do professor em situações de ensino quanto a de seus estudantes em situações de aprendizagem. Deste modo, para acrescentar tecnologia nas aulas, é necessário repensar o planejamento, bem como considerar a infraestrutura necessária, a capacitação dos professores, os métodos avaliativos e a definição e domínio operacional de tecnologias.

Segundo Lorenzoni (2018) com o ensino híbrido, além construir percursos didáticos com apoio de tecnologia educacional, oferece ao estudante espaço para sua autonomia, com prática de diferentes tipos de inteligência, a personalização do ensino.

Para Garcia & Czeszak (2019) combinar online e offline visa a satisfazer a necessidade dos alunos de controle e sentido sobre o que aprender. No caso da aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, o aluno percebe as finalidades em curto e longo prazo, o que o motiva no percurso de aprendizagem.

Para implantar metodologias relacionadas ao *blended Learning*, existe uma série de novas aptidões que o docente deverá incorporar, o que implica: revisar, ampliar e reavaliar suas capacidades didático-pedagógicas, reconhecendo também os processos emocionais, tanto para si próprio quanto de seus alunos.

figura 17 – Demandas metodológicas



Fonte: a autora baseada em Chandra et al. (2022)

Elementos de destaque dessa pedagogia

Aulas presenciais- planejamento que valorize a participação presencial de professor e alunos, enfatizando os contatos, as trocas de ideias e os trabalhos em grupo, relacionando-os a atividades remotas;

Coaching personalizado – comunicação didática para tratar dúvidas, apoios de pesquisa, sistemáticas de reflexão e conclusões sobre o que se aprende;

Avaliações- devem incluir proposta de avaliação bem diversificadas, abrangendo a atitudes, as motivações e acesso a novos conhecimentos, com foco individual, em pares, em grupos.

Simulações com objetos digitais- construção de novas perspectivas de aprendizagem a partir de tecnologias interativas, que reproduzem trajetos, fenômenos e processos.

Links da web- explorar as investigações no universo da Web, com metodologias de curadoria, com escolhas de boas fontes.

Webinars- promover e participar de interações com foco em alguma questão de aprendizagem e ensino, com comunicações e trocas espontâneas que poderão ser gravadas e revistas.

Aulas virtuais – uso de plataformas e design de aulas combinadas com as presenciais, provendo participação e interesse dos alunos.

5.8.3 Sustentabilidade emocional da condição do professor

As experiências que a tecnologia proporciona, como a imersão, a simulação e a interatividade podem redimensionar ações educacionais que agreguem o cotidiano do aluno e tragam luz a novas reflexões e motivação para os estudos. Por outro lado, podem trazer também desgastes emocionais e preocupações aos docentes, com questionamentos do tipo: será que estou na direção certa? Meus alunos conseguem aprender? Quais literacias tecnológicas e de trato humano ainda teria de dominar?

A projeção que se tem atualmente é a de que o professor será um dos profissionais essenciais para as próximas décadas do século XXI (Tebá, 2023). Ele irá enfrentar os diferenciais da formação de seus estudantes, amparando-se ainda em questões mais consistentes sobre como o futuro se anuncia. Todavia, antes de tudo, tem se fortalecer não só metodologicamente, como também emocionalmente.

Vive-se tempos de crise social, de saúde, baixa qualidade de ensino, alunos desmotivados, ensino mediado por muitas tecnologias, novas metodologias, inovação na formação para o trabalho, entre outros aspectos (Tebá, 2023)

Para demonstrar domínios de conteúdos e práticas, é necessário que o educador entenda os seus potenciais e limites, valorizando-se como ser humano e profissional, de forma que, estará mais sensível a seus estudantes. Com essas palavras, não iremos nesse capítulo formalizar uma terapia psicológica, e nem pretendemos entrar em um mundo irreal, mas vamos enfatizar a importância e o reconhecimento de que o auto-cuidado é a base para que as mudanças mais sensíveis e necessárias possam ocorrer.

Esse assunto gera uma equação primordial de que quem se cuida, pode cuidar do outro.

5.8.4 Amor próprio e auto-estima

Reconhecemos, pelo menos nos discursos, porém nem tanto pelas atitudes, que o amor próprio, a autoestima são o primeiro degrau para se habilitar a educar outro ser humano.

Uma das razões, quando principalmente pensamos na educação escolar e familiar de crianças, é a de que a criança imita as ações do adulto, absorve sua forma de ser, vai acreditando no modo em que este gosta da vida. Assim, quem cuida e educa no ambiente

escolar deve se aperceber desse valor humano que transfere aos que estão em formação e em processo de desenvolvimento pessoal, mental, emocional e social.

A convivência com o outro produz reflexos na conduta, seja sob o ponto de vista da crítica, seja na validação de comportamentos com inteligência emocional (Alzina et al, 2015; Goleman, 2012; Bisquerra, 2010) Daí, a autoestima ser um valor necessário a estar presente na tarefa no educador, de modo contínuo e claro, para inspirar crianças em fase de crescimento e mesmo estudantes adultos, quando esses, em algum período da vida, podem se sentir um pouco desmotivados a seguir em frente, a encarar os estudos ou no enfrentamento de problemas, comuns a todo tipo de realidade.

Estresse:

O estresse é o resultando do alto desgaste emocional, mental e físico. Um dos fatores que impedem o bom desenvolvimento do trabalho do educador relaciona-se em parte ao estresse. Muitas vezes, ele não é explícito, por fatores relacionados à condição profissional, às relações estabelecidas no ambiente trabalho com os gestores e pares e também pelas dificuldades em se introduzir um tema como esses no dia a dia do trabalho.

O grande número de aulas, estudantes indisciplinados e muitas vezes desmotivados, ambientes de trabalho carentes de boas condições física e humanizadas, a falta de suporte tecnológico, são fatores que aumentam o estado de estresse dos educadores, o que faz com que alternativas de auto-cuidado sejam adotadas.

Mitfulness

Um caminho a ser trilhado como alternativa de enfrentamento do estresse é o Milfulness, que trabalha com a atenção plena, gerando resultados satisfatórios para a saúde pessoal.

Uma das interpretações do termo Mindfulness é a de atenção plena (Rahal, 2018). Vandenberghe & Sousa (2006) afirmam que *mindfulness* entrou como componente da medicina comportamental a partir dos programas de redução de estresse.

Na contemporaneidade, trabalha-se o assunto de pesquisas e de aprofundamentos. Há diversos inter-relacionamentos de pesquisas sobre este tema, como afirma Rahal:

Atualmente a atenção plena tem sido empregada de maneira central em diversas abordagens psicoterapêuticas. Como exemplos tem-se a Terapia Cognitiva-Comportamental baseada em *mindfulness* e aceitação (Lizabeth & Orsillo, 2010), a Terapia Comportamental Dialética (Linehan, 2015), a Terapia de Aceitação e Compromisso (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012), o Programa *mindfulness* para redução de estresse (MBSR) (Kabat-Zinn, 2013), a terapia de Prevenção de Recaída Baseada em *Mindfulness* (MBRP) (Bowen, Chawla, & Marlatt, 2010), a

Terapia da Compaixão (Gilbert, 2010) e mais recentemente a integração com abordagens psicodinâmicas (Stewart, 2014) (Rahal, 2018, p. 348).

O termo Mindfulness define-se como a consciência que surge quando se presta atenção ao momento presente sem realizar qualquer julgamento. Esse preceito foi inicialmente associado à meditação. Mindfulness não foi traduzido para o português, mantêm-se a palavras no conceito original. Porém, há registros de que em 1881, o pesquisador inglês Rhys Davids criou essa palavra a partir de expressão em *Pali sati* encontrada em textos budistas, cujo significado refere-se a "memória, lembrança, resgate da mente, estar ciente de certos fatos específicos, podendo ser também entendida como consciência lúcida" (Schuman-Olivier, 2020).

Para Germer et al. (2016), este conceito não deve ser associado a ter pena, dó, ou automiseração. Nesse sentido, Mindfulness tem a ver com os cuidados com si próprio e à autocompaixão, que é muito saudável em termos de sustentabilidade para a vida

Tezi et al. (2020) conduziram aproximações entre o desenvolvimento da consciência, relativo ao quadro referencial de atenção plena, e os princípios educacionais de Paulo Freire, que abrangem dois grandes conceitos: i) a abertura ao novo; ii) a curiosidade crítica. Para esses autores, a atenção plena, presente no processo educacional, faz com que presença traga mais consciência aos estados mentais e emocionais. Desse modo, esse estado de consciência, no mindfulness, aproxima-se do conceito de reflexão-ação referenciado por Paulo Freire, de forma que se torna uma orientação para a transformação, buscando minimizar ou mesmo eliminar o sofrimento mental, físico, e social-interpessoal.

Para Rahal (2018) existem dois pontos importantes relacionados à atenção plena: curiosidade e aceitação. Um é independente do outro, mas nos leva a avanços no campo educacional e social.

No campo da educação, Holley (2005, apud Rahal, 2018, p. 349) destaca que a atenção plena pode ser orientada à redução do estresse, incluindo-se seus elementos no currículo escolar. Com isso, pode-se melhorar o desempenho escolar, auto-estima, humor, concentração, bem com problemas relativos à indisciplina e mal comportamento.

Assim, ao incorporar algumas práticas dessa natureza, com meditação e o pensar tranquilamente, o *still thinking*, pode-se criar um ambiente educacional mais amistoso e os estudantes podem se sentir mais satisfeitos e bem sucedidos (Fischer, 2006).

5.8.5 Práticas de atenção plena no processo educacional

Rahal (2018) destaca três práticas que podem ser aplicadas em ambiente educacional, unindo estudantes e professores. Segundo o referido autor, essas técnicas foram testadas cientificamente e tiveram benefícios expressivos. 1) Innerkids; 2) Learning to breath; 3) Meditación fluir, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 7: Três práticas de atenção plena para a educação.

Nome da prática	Orientações para a aplicação principais	Benefícios
Innerkids Foca fatores como gentileza, equilíbrio, convivência com o outro em equipe e compaixão.	Encontros divididos em três partes: 1) prática sentada de introspecção (aprox. três min); 2) atividades e jogos, sobre: a consciência da respiração, os sentidos, gentileza, trabalho em equipe ou compaixão; 3) atividade introspectiva, em posição deitada (aprox. cinco min).	Houve melhora na regulação do comportamento, metacognição e funções executivas.
Learning to breath Foca experienciar o modo como o corpo concentra tensão, e visa a praticar a consciência da respiração e do corpo.	Seis encontros semanais, com duração de 40 a 45 minutos, adaptados do programa <i>mindfulness</i> para redução de estresse (MBSR) (Kabat-Zinn, 2013, apud Rahal, 2018) para atender às demandas de desenvolvimento específicas da adolescência.	Houve melhora nas reclamações somáticas, regulação emocional, diminuição da negatividade e ajudou adolescentes a sentirem-se mais relaxados, calmos e a aceitarem-se.
Meditación fluir Foca a atenção ao momento presente. Também visa a orientar ao não controle dos pensamentos, sem alterar ou substituí-los por outros, porém deixá-los livremente fluir, aceitando suas decorrências.	Dez encontros semanais de 1h30, mais 30 minutos diários fora dos encontros. A sessão inicia-se com a meditação fluir e na sequência tem a apresentação de exercícios relativos à Terapia de Aceitação e Compromisso, cujo objetivo é se distanciar dos pensamentos, sentimentos e emoções, observando-os de forma imparcial, sem se envolver ou influenciar o seu conteúdo (Rahal, 2018, apud Hayes & cols., 2012; Deshimaru, 2002 e Vipassana Hart, 2003),	Houve melhora nos níveis de criatividade verbal, abrangendo fluidez, flexibilidade e originalidade. Outros estudos apontaram melhoria no enfrentamento e resolução de tarefas, autoconceito e autoestima.

Fonte: a autora, adaptado de Rahal (2018)

Essas práticas pensadas e sugeridas para o trabalho educacional em ambiente presencial e também podem ser inspiradoras e implantadas nos ambientes de *blended-learning*.

Quando se destacam as práticas que mantêm a saúde mental dos estudantes, sejam crianças ou adultos, pode-se mencionar (Rahal, 2018):

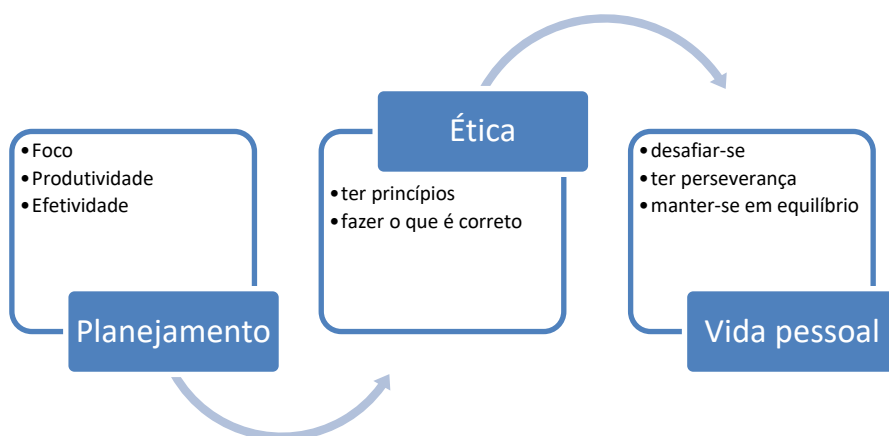
- Ouvir com atenção antes de emitir a opinião a respeito de alguma questão mais difícil;
- Ser paciente em todas as situações e buscar o diálogo;
- Criar situações em que se possa trocar sentimentos e emoções;
- A verdade nas comunicações devem sempre prevalecer, com *feedbacks* claros e objetivos;
- Cumprir as promessas feitas;
- Fazer e reconhecer escolhas positivas, que façam os alunos terem confiança naquilo que fazem e nas pessoas que estão por perto;
- Estabelecer sempre limites nas ações de orientação, apresentação de trabalhos e de avaliação.

Um exemplo: planejamento holístico:

O educador conduz seu trabalho por conta de planejamentos demandados pela instituição em que trabalha, construindo seus planos de aulas, realizando as aulas propriamente ditas. Isso tudo exige uma visão holística para que todas as tarefas possam se encaixar sistematicamente. Quando se faz um planejamento não se pode abrir mão de tempos, de recursos, de objetivos, de ética, entre outros fatores.

A figura 18 mostra os elementos que se interagem holisticamente.

Figura 18 - **Integração holística: planejamento-ética-vida pessoal**



Fonte: a própria autora

Essas inter-relações da figura 18 mostram que para realizar planejamentos é importante ter foco, respaldado por finalidades claras, ao mesmo tempo em que não deve se perder de vista a produtividade, pois as preparações didáticas, quando bem elaboradas, demandam investimento de tempo e precisam surtir algum tipo de efeito para a aprendizagem. Nesse caso, elas minimizam desgastes e estresses futuros.

Essa etapa está relacionada com comportamentos éticos, gerados na sociedade em que se vive, em que não se pode buscar atalhos, mas focar o que é certo e não o errado, a partir de princípios e valores.

Por exemplo: se atividades educacionais são propostas em que pode ser “praticado” o copiar/ colar de obras de autoras sem citá-las, quebra-se um princípio ético e que acaba marcando a formação ao longo da vida desse sujeito aprendiz, o que deve ser radicalmente evitado e discutido e criticado abertamente. Os princípios éticos valem para a vida toda. Já a terceira etapa relaciona-se à vida do educador, que busca vencer desafios, superando-se, ao mesmo tempo em que tem perseverança no momento em que os obstáculos aparecem buscando superação, com equilíbrio e bem estar.

O olhar para os estudantes atuais está se amplificando na medida em que cada vez mais se conhece e são divulgados estudos sobre como a aprendizagem funciona. A relação ensino / aprendizagem é intrínseca. A aprendizagem coloca-se como um resultado do ensino, dos esforços de uma didática, de atividades, entre outros aspectos.

Os indivíduos que aprendem precisam de apoios, mesmo participando de ambientes híbridos de ensino. Eles podem desenvolver com autodidatismo, na medida em que descobrem qual a forma mais adequada ao seu jeito de estudar. Há alunos que são mais auditivos, outros gostam de visualizadas, outros preferem o debate, e assim por diante. Porém, na educação formação formal, sabe-se que a mediação do professor é ainda fundamental (Tebár, 2023).

A atividade de estudos demanda desgastes cognitivos que envolvem uso da memória, atenção, concentração, níveis diferentes de raciocínio, mediações de materiais didáticos, avaliações. Mas além disso, o que faz a diferença é uma boa relação interativa entre estudantes e professores. Em algum momento as pessoas devem ser incentivadas a expressar o que não está alinhado nas suas relações de convivência, de valores, etc.

Assim, as crianças, desde de pequenas, ao invés de serem reprovadas, devem aprender a observar os erros, expressar-se sobre as consequências e desdobramentos e

buscar sempre novas soluções para aquilo que não deu certo. Isso melhora a condição de autoestima e de conquista.

O lado humano nas relações de aprendizagem requer interesses mútuos em reconhecer avanços, conquistas, bem como pontos fracos. O professor não deve acobertar falhas. Ele também faz mágicas, bem como o estudante não é ser desprovido de competências e habilidades antes de que venha a aprender algo a partir mediação com professores. Ao entrar na escola, o aprendiz já tem um histórico vasto de aprendizagens, em grande parte desenvolvido na família, que será refinado e ampliado (Dessen, & Polonia, 2014).

Há de se lembrar que as crianças são seres que aprendem desde o momento em que nascem, inicialmente usam elementos de comunicação, com o choro, o movimento dos olhos e do corpo, a cada momento esforçando-se para se fazer entender.

Como aprender é uma tarefa complexa, entende-se que essas crianças podem aprender naturalmente algo na medida em que passa por experiências e reflete sobre essas aprendizagens.

A afetividade está relacionada à emoção, ao sentimento e à paixão. A emoção não pode ser controlada pela razão, pois tem uma ativação mais orgânica. Já o sentimento tem relação mais cognitiva, aparece no momento em que a pessoa consegue expressar seus sentimentos, como alegria, tristeza. Por outro lado, a paixão relaciona-se ao autocontrole, manifestando-se no momento em que a pessoa domina o medo (Abed, 2016).

5.8.6 Sensibilidade como fator da afetividade humana

A sensibilidade parte do próprio ser para que seja reconhecida no outro. Ela nasce no interesse e na percepção em termos de atenção, interesse, empatia, entre outros aspectos e fundamenta-se nas bases da interação. As relações interativas adicionam um fator de sensibilidade. Elas ocorrem nas práticas e proximidades humanas. Quando os estudantes sentem-se amparados, a comunicação afetiva pode se tornar mais efetiva. Hoje estudantes realizam atividades mediadas por tecnologias, o que faz com que a relação de sensibilidade à presença humana seja notada de uma forma diferente.

As relações de proximidade mais estreitas são tratadas na escola de educação básica no período de formação da personalidade e amadurecimento da criança. Mas isso não quer dizer que no âmbito do ensino superior elas não venham a ocorrer, contudo com menores graus de dependência afetiva.

Dentre as questões levantadas para formação de professores, Morgado (2019), alinha as competências sócio-emocionais, as quais abrangem o a aquisição de diferentes competências, conteúdos, interações e uso de novos aparatos tecnológicos.

Na visão do autor, precisa-se ir além do reconhecimento da necessidade de integração de tecnologias à educação, incorporando a construção das habilidades cognitivas relacionadas às competências emocionais, abrangendo as linguagens polissêmicas. Assim, destacam-se algumas preparações:

- a) para o alcance de referências culturais, além daquilo que ensina, isso inclui diversidade e curiosidade para acessar novos assuntos;
- b) para o alcance de referências morais, que reconhecem o espaço de inclusão e respeito no contexto escolar, inclui-se ética e valores, bem como a educação para o equilíbrio emocional.
- c) Para o alcance de referências pedagógicas, seria importante fortalecê-las, com uma reflexão contínua teórica, aliada ao que se pratica em sala de aula. Isso fortalece processos de tomada de decisão, auxiliando as formas de gestão.
- d) Para o alcance de uma visão mais cosmopolita, seria salutar abranger a interculturalidade, para compreensão das complexidades e incertezas.

Nessas medidas trabalhadas por Morgado (2019), o professor teria mais condições de se tornar um agente estratégico, atuando nas decisões sobre o currículo, o olhar da instituição, o que ele denominou de currículo mais cosmopolita. De fato, a formação de professores deveria seguir essas novas trilhas.

Abed (2016) faz uma série de questionamentos sob como trabalhar as habilidades socioemocionais, entre eles estariam: quais são elas? Ao defini-las, como contemplá-las no currículo escolar? Como relacionar o desenvolvimento socioemocional à aprendizagem? Quais são os desafios envolvidos?

No fundo, reconhece a autora, essas questões não são atuais e resgatam uma visão da escola que se orienta ao desenvolvimento integral do aprendiz, para que consiga conviver no mundo real, durante e também fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ótica do presente estudo, qualitativo, comparativo e orientado a processos de formação docente que se concretizem na realidade prática, buscou-se tratar algumas problemáticas sob o olhar do gestor escolar com seu time de colaboradores, recuperando-se experiências por meio de suas narrativas, geradas no enfrentamento da crise produzida pela pandemia.

A partir desse patamar metodológico, a pesquisa intencionou a partir das narrativas expressas sob o olhar da gestão escolar, em tempos de crise, elementos diferenciais que pudessem sustentar a formação de docentes, buscando-se o propósito de resgatar ações concretas, identificadas pelos processos criativos, tomadas de decisão, valorizando-se as competências sócio-emocionais de seus colaboradores, voltando-se a uma proposta de design de matriz de formação que pudessem sustentar a nova ordem pós-pandemia. O pressuposto é o de que outras crises virão e é necessária uma preparação, que aprofunde as concepções emocionais, além das cognitivas, da dimensão pedagógica e da gestão.

Nesse percurso, discutimos a contribuição com foco na formação de professores trabalhada por André e Oliveira (2016), que propõem linhas de ação como: i) identidade

profissional; ii) profissionalidade docente e iii) saberes e trabalho docente. Chegou-se a uma matriz flexível de pressupostos formativos, que são ressonâncias dos ecossistemas das comunidades de aprendizagem em que tais profissionais gestores estão inseridos

Nesse caso, discutimos aqui a expansão de conceitos, inserindo-se as metodologias emocionais que conduzem a formas de maturidade educacional, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina.

Pode-se dizer que foram alcançados os objetivos geral e específicos propostos para esse estudo, a saber:

Objetivo geral: trabalhar as ações de enfrentamento da crise da pandemia, pelos diretores escolares pesquisados no Brasil e em Portugal, como conteúdos e estratégias para compor programas de formação a partir de matrizes flexíveis.

Objetivos específicos: reunir narrativas dos diretores escolares, construir design de matrizes para a formação e construir diferenciais de formação com base em metodologias ativas, metodologias emocionais e maturidade educacional.

Foi desenvolvido um workshop de formação com base na matriz flexível, cuja carga horária variou em torno de 10 horas em dois dias de encontros. O anexo B traz algumas lâminas do conteúdo desse workshop.

Pontos fortes da aplicação do workhop

- trabalho coletivo de exposição de pontos perceptíveis sobre necessidades emocionais que afetam a aprendizagem
- desenho conjunto de possibilidades de sistematização de metodologias emocionais, que abrangem: o afeto, a construção da confiança e a abertura para tratar temas que envolvem a qualidade de vida e o bem-estar
- discussões profundas sobre o trabalho do professor, tendo em conta seus limites de atuação por ser um educador e não um psicólogo

Pontos frágeis da aplicação

- construção de processos que sejam mais aplicáveis em diferentes contextos educacionais
- apoio mais consistente às metodologias ativas com o diferencial emocional
- trabalhar processos de avaliação que tenham esse componente emocional e cognitivo.

Na abordagem comparativa entre Brasil e Portugal, foram constatadas mais semelhanças nas ações desses gestores escolares do que diferenças, percebidas,

principalmente, nos discursos dos gestores sobre organização, comunicação com a comunidade, formas de acolhimento e práticas da dimensão pedagógica.

Dessa maneira, esse estudo reuniu alguns elementos para prospectar o design de matrizes flexíveis que pudessem dar conta de algumas dessas temáticas na formação de professores. A principal motivação orienta-se pela necessidade de prática dialógica, problematizadora, em que se buscam amparar as questões emocionais emergentes no cotidiano da escola e que podem ser reconhecidas e trabalhadas para a melhoria das aprendizagens.

Ficou claro que a equipe de gestão foi fundamental para o funcionamento da escola em todos seus setores, formada pelo diretor e por profissionais responsáveis pela organização pedagógica e administrativa da unidade escolar, bem como para implementar decisões inovadoras, pressionadas pela emergência da situação pandêmica. Nesse caso, é importante destacar o sentido do valor organizacional como aspecto importante que sustentou as decisões no contexto emergencial.

Os gestores escolares articularam ações a partir da concepção de gestão democrática e emergencial, a fim de promover o bom andamento da rotina da escola no período estudado. Aí entendeu-se a pertinência de se abrir um espaço de pesquisa para que essa voz de experiência do gestor pudesse ecoar e fomentar passos para as realidades presentes.

Nessa trajetória, pode-se reconhecer algumas limitações, principalmente em função de alguns aspectos:

- 1) do dinamismo das realidades educacionais- que se adapta e assume os contextos atuais sem demandar tempo para discutir o que se sentiu e se experienciou no período da Covid-19;
- 2) o gestor escolar e o corpo de profissionais movem-se para novas preocupações e precisam sobretudo “cuidar” dessas novas demandas;
- 3) o risco em passar uma ideia de que as matrizes de formação possam ser mais estáticas do que dinâmicas, comprometendo sua aplicação mais orientadora do que diretiva.

Assim, nessa reflexão que, necessariamente, deve levar à prática, destacamos três pontos de observação:

- **O velho:** reconhecer a resignificação de velhos problemas e ter estímulo para novas soluções.

- **O novo olhar:** utilizar novas recortes, abordagens para encarar as novas realidades – no caso –
- **A ação ponderada:** tirar lições a partir do impacto das relações de bem-estar pós as experiências na pandemia de configurar mudanças mais positivas.

No olhar pedagógico acerca das questões emocionais, na medida em que a interpretação dos dados foi tomando corpo, percebeu-se uma evolução de conceitos, resultando numa expansão de visão da pesquisadora sobre eles.

Dessa maneira, partiu-se do conceito de competências sócio-emocionais, indo para a visão crítica de uso de metodologias ativas, devendo elas assumir suportes de metodologias emocionais, para implantar projetos, com aspectos relacionados ao equilíbrio, autoestima, criticidade, entre outros. Assim, chegou-se ao lugar das metodologias emocionais e ao conceito de maturidade educacional, constituindo o foco da matriz de formação proposta nos objetivos dessa investigação. As matrizes devem ser de foco sugestivo, orientado a propósito de formação ativa.

Para ampliar os conceitos acerca da maturidade educacional para compor matrizes flexíveis de formação de professores, a partir dos eixos 1) eixo pedagógico; 2) eixo da realização pessoal e profissional e 3) eixo das relações sociais, com ênfase nas questões sócio-emocionais e suas metodologias aplicáveis, de modo a se considerar:

- **Práticas e exercícios:** utilizar estruturas de desafios e feedbacks assistidos
- **Lições:** resgatar e avaliar as próprias experiências emocionais – fraquezas e fortalezas
- **Estar em pares e em grupos:** acompanhar e interagir constantemente com iguais e diversos
- **Atitudes:** tomar atitudes racionais para vencer problemas de fundo emocional;
- **Gerar conhecimento:** apoiar-se em diferentes suportes e formas de interagir com as pessoas e com o mundo;
- **Agir** – com os seus próprios meios e aceitar ser ajudado e desafiado;
- **Inteligência e maturidade** – não devem ser confundidas, devem ser trabalhadas de forma uma ajudar a outra e produzir satisfação pelo que se aprende.

Contudo, o fundamental é reconhecer ações que redirecionaram o presente e que isso depende de uma comunidade envolvida e interessada na formação e educação.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z.(2016) . O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Constr. psicopedag.* [online]. 2016, vol.24, n.25, pp. 8-27. ISSN 1415-6954.

Alarcão, J. Tavares, M.J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. In *Documento de Trabalho do CRUP. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas..* Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78464951.pdf>. Acesso em 12 de dezembro, 2022.

Alencar, E. M. L. S; Fleith, D. (2010). *Escala De Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior.* Avaliação Psicológica. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n1/v9n1a03.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2019.

Andre, M. E. D. A.; Oliveira, M. R. N. S (2016). *Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas: Papyrus.

Alzina, R. B. ; González, J. C. P.; Navarro, E. G (2015). *Inteligencia Emocional en Educación.* Madrid: Síntesis..

Bacich, Lilian; Moran, José (Orgs.). (2018) *Metodologias ativas para uma educação inovadora.* Porto Alegre: Penso.

Bardin, L.(2016) *Análise de Conteúdo*, trad. Luís Anter Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Barreto, M. O; Martinez, A.M. (2007) Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto-sensu. In *Estudos de Psicologia*. Vol.24, no.4. Campinas Out./Dec.

Barros, C. C. A.; Seixas, M.F.; Cardoso, B. L. C. (2022). Qualidade de vida do profissional docente: aspectos relacionados à saúde física e mental. In *Cenas Educacionais*- dossiê temático de saúde e qualidade de vida, Caetité - Bahia - Brasil, v.5, n.e15336, p.1-23.

Bisquerra, R.; Escoda, N. P (2007). Las Competencias Emocionales. In *Educación XXI*, v. 10, p. 61-82.

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis,

Borochovcicius, E. ; Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. In *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf>. Acess em 09 de março de 2023.

Bossoto, S. A. S. (2020). *A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas*. Tese de Doutorado. PUC/SP. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23454>. Acesso em: 07 jun.2022.

Brito, G. S; Garcia, M.S.S.; Morais, F. F.; Mateus, M. C. (2021). Reconfiguração das aulas no período de pandemia: percepções dos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná ? Brasil. *Interacções*, Portugal, V. 16, p. 186-206.

Câmara, R. H. (2013) *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em 24 set. 2022.

Capra, F. (2012). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eichmberg. São Paulo: Cultrix.

Chandra, K, Tatte, E; Ramachandran, M; Saravanan, V. Ramakrishna S. (2022) Understanding Blended Learning Advantages and Limitations. In *Contemporaneity of Language and Literature in the Robotized Millennium* Vol: 4(1), REST Publisher; ISBN: 978-81-936097-3-6 Website: <http://restpublisher.com/book-series/cllrm/> 1

Coelho, A.M. J. (2016) *Experiências emocionais precoces e (des)regulação emocional: implicações para os comportamentos autolesivos na adolescência*. Tese de doutoramento em Psicologia-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Corrêa, C.M.C (2011). *Fatores que participam da tomada de decisão em humanos*. Dissertação de Mestrado- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

Cristov, L.H.S. (2020). Acompanhamento das aprendizagens: funções essenciais de toda equipe escolar. In *Acompanhamento das aprendizagens e plano de ação*. Secretaria da Educação do Município de São Paulo.

Dahka, D. (2022) 10 principais modelos de matriz de treinamento para fornecer aprendizado valioso. In *Slideteamblog*. Disponível em: <https://www.slideteam.net/blog/treinamento-aprendizagem-matriz-modelos-ppt>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

Delory-Momberger, C. (2006) Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 356-371, mai/ago.2006 Acesso em 12 maio 2022.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a Psicologia e a Educação* (pp. 235-264). Editora Juruá.

Dubiela, R. P.; Silva, C. H. (2014) *Design Motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pimenta Café.

Dresch, A.; Lacerda, D. P.; Antunes Junior, J. A. V. (2015). *Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman.

Enetério, N. et al. (2020). Uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia de covid-19. In *Anais do 39º Seminário de atualização de práticas docentes*, v. 2 n. 1. Disponível em: <http://45.4.96.34/index.php/praticasdocentes/article/view/5726>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146–151.

Figueiredo, S.; Motta, G (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. In *Revista Educação UFSM*, V. 37, maio/agosto.

Fooker, I. (2015) A Formação na Maturidade como Apropriação da Própria História de Vida. In *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, vol. 40, núm. 1, pp. 17-32.

Fonte, P. (2019) *Competências sócio-emocionais na escola*. Editora Waak, RJ.

Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J. (2017) Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. V. 30, n. 100.

Franco, P.G.G (2020). *Trabalhar as emoções na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34191/1/Patr%C3%ADcia%20Franco.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015) Inteligência emocional e competências emocionais no ensino superior, o mesmo conceito?. *Revista Ibero-Americana de Educação Superior*, Vol.6 no.16 Cidade do México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200728722015000200006

Freire, M. (2008). *Educador, educa a dor*. 6ª. ed. RJ/SP: Paz e Terra.

Frijda, N. H. (1994). Varieties of affect: Emotions and episodes, moods and sentiments. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 59- 67). New York, NY: Oxford University Press, Inc.

Galderisi, S; Heinz, A.; Kastrup, M.; Beezhold, J.; Sartorius, N.(2015) Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*. Jun; 14(2): 231–233.

Garcia, M. S. S. (2017) *Mobilidade Tecnológica e Planejamento Didático*. São Paulo: Senac.

Garcia, M. S. S. & Czeszak, W. (2019) *Curadoria educacional: Práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake News em sala de aula*. São Paulo: Senac.

Garcia, M. S. S.; Brito, G. S.; Morais, F. A. F. (2022 a) Sprint, Brainstorming e Design Thinking revisitados como estratégias metodológicas para desencadear projetos criativos e colaborativos em sala de aula. *Formação de Professores e Políticas Públicas*. In *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, e54464. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54464/751375153792>. Acesso em: 20 out. 2022.

Garcia, M. S. S.; Coelho, P. M. F.; Fofonca, E.; Moura, S. C. A (2022 b).Public Policy: a sensitive and focused movement in the field of basic education- Experiences from pandemic period In: Public Policy: A Sensitive And Focused Movement In *The Field Of Basic Education - Experiences From The Pandemic Period*.1 ed.Hershey, Pennsylvania, USA: I- Global, v.443, p. 306-322.

Gatti, B. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Impactos da pandemia. In, Sep-Dec 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMMyv7BqzDfKHFqxfh/#>. Acesso em 10 de maio de 2023.

Germer, C. K.; Siegel, R. D.; Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness e Psicoterapia* (2a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa* (2022). 7 ed. Barueri, SP: Atlas.

Gilbert, K. E. (2012) The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467-48.

Gläser-Zikuda, M. et al (2020). *Emotionen im Unterricht* – psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven. Editora Kohlhammer, Stuttgart.

Goleman, D. (2012) *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Hagenauer, G; Hascher T; Volet, S.E. (2015).Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, volume 30, pages385–403, Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0250-0>.

Harasim, L. (2017) *Learning Theory and Online Technologies*. Second Edition. New York: Routledge.

Heick, Terry. (2020). Practice and Reflect: a road map to becoming a better teacher. In *Teach thought*. Setembro/2020. Disponível in www.teachthought.com. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

Horn, M.B.; Staker, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

Jalali, C.; Monteiro, N. (2022) Um novo normal?. In *Estudos* - Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.

Jeno, L. M., Adachi, P. J., Grytnes, J.-A., Vandvik, V., And Deci, E. I. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A self-determination theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2):669–683.

Larrosa, J. (2022) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, online, n.19, p.20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Laville, C.; Dionne (1999), J. *A construção do saber: manual de metodologia prática da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. De; Toschi, M. Seabra, M. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).

Libâneo, J. C. (2018) *Organização da escola: teoria e prática*. - 6.ed.rev.e ampl.- São Paulo: Heccus Editora.

Lorezoni, M. *Ensino Híbrido: O que é e como colocá-lo em prática* (2018). Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/ensino-hibrido/> Acesso em: 20 de set.de 2020.

Lück, H. (2012). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Lück, H. (2006) *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lück, H. (2014) *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Marcondes, M. A. S. (2005) Educação Comparada: perspectivas e investigações. In *Eccos*, São Paulo, v. 7, n. I, p. 139 -163. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570107.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Manzini, J. E. (2004) Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*. Bauru (SP): USC, V. 1. p. 01-10. 1 CD.

Morais, M. De F.; Almeida, L. S. (2016). Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.29 no.2 Braga dez. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200007. Acesso em 16 de agosto de 2020.

Moran, J. M. (2015). *A integração das tecnologias na Educação*, Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266075198_A_integracao_das_tecnologias_na_educacao. Acesso em setembro de 2022.

Moreira, J. A. M.; Henriques, S.; Barros, D. (2020) Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr.

Morgado, J.C. (2019) *Formação de professores na Educação 5.0* In ConheCER, Pontes para futuros fora da caixa! Seminário de Educação Empreendedora do Sebrae, Outubro.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawara. Revisão técnica de Edgard A. Carvalho. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO,. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124364>. Acesso em 18 de setembro de 2019.

Motta, S. M. (2023). Comunidades de aprendizagem nas escolas como espaço de formação de professores - Estudos interdisciplinares em ciências humanas. In *Humanas em Perspectiva*, v 8.

Nunes, C. N., Marques, R. T., Garcia, M. S. S. (2022). Design de oficinas de formação de diretores baseado na BNCC: Gestão escolar e competências. In *Revista POÉISIS*, Vol. 20.

- Oliveira, R.D. G; Barbosa, E. F. (2019) Maturity Models in the Educational Setting: a Systematic Mapping Study. In *Revista Novas Tecnologias na Educação* V. 17, número 3.
- Paiva, M.; Kozasa, E. (2022). Decodificando as emoções: o que nos faz humanos neste mundo tecnológico? *MIT-Technology Review*, Julho 18, Disponível em: <https://mittechreview.com.br/decodificando-as-emocoes-o-que-nos-faz-humanos-neste-mundo-tecnologico/>. Acesso em 29 de junho de 2022
- Passeggi, M. da C. B. (2011) Experiência em formação. *Educação*, [S. l.], v. 34, n. 2. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- Pavani, O.; Scucuglia, R. (2011) *Mapeamento e gestão por processos - BPM*. Gestão orientada à entrega por meio de objetos. Metodologia GAUSS. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Possebon, E.P.G.; Possebon, F.(2020) Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. In *Contexto & Educação*, jan/abril.
- Rahal, G. M (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Revista de Psicologia escolar e educacional*, 22 (2), agosto.
- Rosa, S.V. L. A. (2020). Pedagogia e a formação de pedagogas e pedagogos no Brasil: ainda um caminho de inquietações e buscas. In *Educação como prática social, didática e formação de professores – contribuições de José Carlos Llibâneo*. Goiania: Editora Espaço acadêmico.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F (2019). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In *Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Peter Daschner & Rolf Hanisch (Org.). Beltz Juventa.
- Schuman-Olivier, Z et al. (2020). Mindfulness and Behavior Change. In *Harvard Review of Psychiatry*. Nov-Dec, 28(6), 371-394.
- Silva, F. M. R; Dotta, Teresinha T (2013) Conflito na escola um conceito em movimento por meio de narrativas. In *Atas do XII Congresso Galego – Internacional de Psicopedagogia*, Universidade do Minho.
- Silva, T.F.R.S.; Faustino, L.S.S. (2020) Educadores frente à pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. In *Revista Boletim de Conjuntura – BOCA – Ano II*, vol. 3, número 7. Boa Vista.
- Silva, G. D. (2022) Gestão escolar em tempos de pandemia: algumas reflexões. In *Repositório Institucional- URGs*. Disponível em: <https://repositorio.urgs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2294>. Acesso em 08 de maio de 2023.

Silva, M.M.A. (2015). *A literacia emocional em sala de aula: A importância da empatia na relação pedagógica professor-aluno para o sucesso do ensino-aprendizagem na disciplina de Economia*. Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade. Universidade de Lisboa.

Sousa, R. T. M; Garcia, M. S. S; Nunes, C. N. (2023). Oficinas de formação de gestores escolares: a gestão democrática e a dimensão pedagógica. In *Interações*. Vol. 19 N.º 65 (2023): Contributos da Investigação para a Educação.

Tebár, L. (2023) *O perfil do professor mediador – pedagogia da mediação*. São Paulo: Senac.

Terzi, C. A.; Ronca, V. F. C.; Christov, L. H. S.; Costa, S. A.; Barberena, E. L. H. (2012) A experiência vira palavra. In: CHRISTOV, L. H. S. (org.). *Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos*. São Paulo: Porto de Ideias.

UNESCO (2011). *Unesco ict competency framework for teachers*.

Vandenberghe, L & Sousa A. C. A (2006). Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. In *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. V2, no. 1. Rio de Janeiro.

Wenger, E. C. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). London, UK: Springer.

ANEXO A - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTUGAL E BRASIL

“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS RESSIGNIFICADAS PELA PANDEMIA – VISÕES E EXPERIÊNCIAS DE DIRETORES DE ESCOLAS BÁSICAS – BRASIL E PORTUGAL”

Entrevista para desenvolver o relato de narrativas e de experiências pelos diretores de escolas públicas na condução da gestão escolar, junto aos professores e sua comunidade de pais no decorrer do período pandêmico sobre as competências socioemocionais.

OBJETIVOS DESSE INQUÉRITO

OBJETIVOS

- Realizar, por meio de entrevista semi-estruturada, para registar opiniões, percepções e experiências dos diretores de escolas públicas localizadas em Portugal (região de Lisboa) e Brasil (região de São Paulo) sobre as competências sociais e emocionais adquiridas ou aprimoradas ao longo da Pandemia.
- Caracterizar a dimensão das experiências coletivas relacionadas com as competências socio-emocionais. Segundo Carl Rogers, para tornar-se pessoa é necessário refletir sobre as dimensões pessoais, além das dimensões coletivas nos fazeres educacionais
- Reunir material para compor análises de investigação em nível de pós-doutoramento, além de dar suporte a eventuais propostas de formação continuada de diretores e professores com ênfase nas competências socioemocionais

TÓPICOS

- **Orientação geral:** entrevista semi-estruturada, com estímulo a narrativas espontâneas, a qual abrange os seguintes aspectos relacionados a competências sociais e emocionais: 1) da gestão da diretoria; 2) das relações e práticas em sala de aula e 3) das relações com os pais dos estudantes.
- **Formato:** entrevistas feitas em plataformas remotas- aplicativos e webconferência - que serão gravadas, cujo material será posteriormente analisado.
- **Ambientes:** escolas de Portugal e Brasil
- **Participantes:** a pesquisadora e diretores previamente contactados e informados sobre o presente projeto de pós-doutoramento.
- **Foco:** Apurar aspectos que dão sustentabilidade à qualidade de vida do diretor, professores e dos estudantes a partir de quatro âmbitos socioemocionais, tais como 1) da Autogestão – que envolve as co-responsabilidades/ organização; 2) do engajamento com os outros – que engloba as chamadas iniciativas sociais/ acolhimento/inclusão; 3) amabilidade – que envolve respeito, empatia e confiança; 4) resiliência emocional – que envolve tolerância, auto-confiança; 5) abertura para o novo – que abrange a curiosidade para aprender, o despertar de diferentes interesses.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

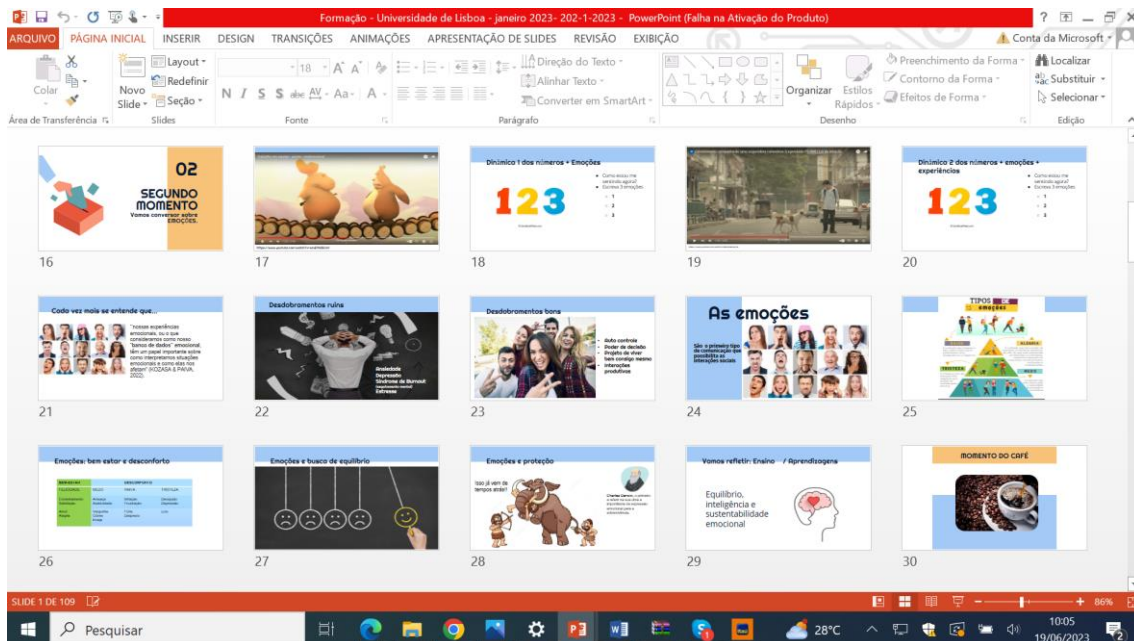
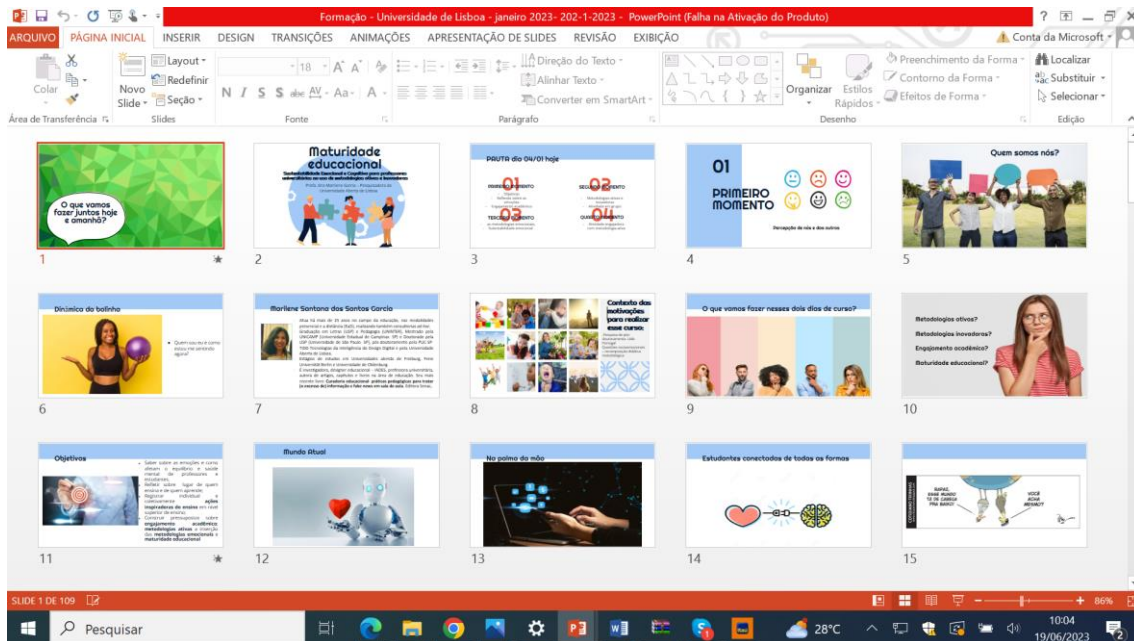
BLOCOS	EIXOS DE ANÁLISE	QUESTÕES
--------	------------------	----------

	<p>Gestão percepções sobre o cotidiano escolar</p>	<p>1. A Sra/ o Sr. poderia narrar alguma experiência/ observação sob o ponto de vista da qualidade de vida de sua comunidade escolar, envolvendo a si próprio (a), seus professores e comunidade de pais durante o período pandêmico? Dessas experiências narradas, destaque dois aspectos que lhe chamaram mais a atenção em termos das competências que envolvem os níveis social e emocionai</p> <p style="text-align: center;">Aspecto 1:</p> <p style="text-align: center;">Aspecto 2:</p> <p>2. No decorrer da pandemia, como a sra./ o sr. avalia as seguintes competências tanto a partir da observação de si próprio (a), como pela observação de professores e alunos.</p> <p>a) colaboração/ partilha b) integração da comunidade de pais c) criatividade d) organização e) satisfação/ confiança/ acolhimento f) comunicação/ diálogo g) tomada de decisão</p> <p>3. Ainda pensando no período pandêmico, em termos de suas atividades como gestor, avalie qualitativamente as assertivas que abrangem suas funções como diretor/ diretora – dando um valor de 1 a 5, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante:</p> <p>() realizar o diagnóstico escolar para identificar os principais problemas e elaborar soluções () fazer avaliações gerais e de uso de recursos para a escola () trabalhar projetos de inclusão voltados à comunidade () trabalhar a convivência e fortalecer laços entre seus atores () assegurar a normalidade das ações da escola () fazer a integração com as famílias dos estudantes () criar estratégias para minimizar o abandono da escola () garantir suporte para a inovação pedagógica em sala de aula. () cuidar da própria qualidade de vida e de seus atores envolvidos na escola.</p>
<p>BLOCO 2</p>	<p>Gestão nas relações que envolvem as questões pedagógicas e as competências socioemocionais</p>	<p>4. A Senhora/ o senhor chegou a realizar reuniões para conversar com os professores sobre as referidas competências da pergunta 2) visando conduzir soluções coletivas e/ ou mesmo introduzi-las nos programas/ práticas educacionais de sua escola? Se sim, poderia mencionar algum exemplo concreto sobre como foi isso? E nessa mesma abrangência, foi planejado ou mesmo elaborado algum plano em sua gestão relacionado ao fortalecimento de alguma dessas competências para melhoria da qualidade de vida ou mesmo das aprendizagens desses atores da escola? Se sim, poderia nos dar informações mais detalhadas?</p>

BLOCO 3		5. A Senhora/ o senhor observou mudanças de comportamentos dos estudantes durante a pandemia do covid-19 que afetassem sua condição emocional e das relações sociais/ interpessoais entre os colegas de classe e com os professores e que atingisse a aprendizagem? Poderia citar exemplos? a) Em termos relacionais: b) Em termos emocionais:
		6. A Senhora/ o senhor pensa em desenvolver com seus educadores algumas práticas para fortalecer as competências socioemocionais em sala de aula e para toda a comunidade da escola? Se sim, em que tem pensado?
	Gestão das relações com a comunidade de pais	7. Qual tipo de necessidades de proximidades entre a escola e a comunidade de pais foi estabelecido? O que se fortaleceu? O que ficou mais fragilizado? Há alguma experiência a relatar? Muito obrigada pela sua participação e colaboração!

Fonte: Garcia (2021)

ANEXO B Algumas Lâminas do workshop de formação de docentes sobre matrizes flexíveis.



Formação - Universidade de Lisboa - janeiro 2023 - 202-1-2023 - PowerPoint (Falha na Ativação do Produto)

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Área de Transferência Slides Fonte Parágrafo Desenho Edição

03 TERCEIRO MOMENTO Liberdades, percepções e universalidade das emoções

31

32

33 Quais emoções vocês identificam em seus estudantes? (SmartArt)

34 Nossas constatações sobre a percepção de emoções

35 LÍDERES DE EMOÇÕES

36 PERCEBENDO EMOÇÕES

37 PESQUISAS SOBRE EMOCÃO: CONSENSOS

38 TEMAS RELACIONADOS ÀS EMOCÕES

39 Qual é a tua emoção?

40 Vocês acham que as emoções são universais?

41 UNIVERSALIDADE DAS EMOÇÕES

42 As regras sociais limitam o expressão das emoções

43 Como você reage a essas situações?

44 BOMENTO DO BUBUÇO

04 QUARTO MOMENTO Metodologias ativas metodologias emocionais

45

SLIDE 1 DE 109

Pesquisar

28°C 1006 19/06/2023

Formação - Universidade de Lisboa - janeiro 2023 - 202-1-2023 - PowerPoint (Falha na Ativação do Produto)

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Área de Transferência Slides Fonte Parágrafo Desenho Edição

46 METODOLOGIAS

47 AS METODOLOGIAS ATIVAS

48 APRENDIZADO SOCIAL E EMOCIONAL

49 APRENDIZAGEM E ENSINO ATIVO

50 Definindo um problema

51 Aprendizagem Baseado em Problema (ABP)

52 Do que o estudante precisa para ser capaz de resolver esse metodologia sob a perspectiva emocional?

53 Disposição

54 Trabalhar colaborativamente

55 Pedagogias Ativas: Seres participantes

56 AS 10 COMPETÊNCIAS PESSOAIS MAIS IMPORTANTES

57 BOMENTO DO CAFÉ

58 Trabalho colaborativo dá trabalho? Sim! Ele precisa ser organizado!

59 O que falta aqui?

60 Dicas 1 para o trabalho colaborativo

SLIDE 1 DE 109

Pesquisar

28°C 1007 19/06/2023

Formação - Universidade de Lisboa - janeiro 2023 - 202-1-2023 - PowerPoint (Falha na Ativação do Produto)

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Área de Transferência Slides Fonte Parágrafo Desenho

76 REFLEXÃO SOBRE O ENFRAQUECIMENTO DOS DESEJOS

77 EFETIVIDADE: Como se vai agarrar como fis agarrar o condor do ténis?

78 Dando o nó

79 Inprevisíveis podem ocorrer no fluxo do vida

80 Pode ser disruptivo

81 O QUARTO MOMENTO Saúde mental e Engajamento académico maturidade educacional

82 O que vocês fazem para que os seus estudantes se sintam bem no curso?

83 Estudantes universitários: Saúde mental positiva

84 Saúde mental do estudante

85 Engajamento académico

86 3 dimensões do engajamento académico

87 Aprendizagem reflexiva e integrativa

88 BASTURIDADE - um olhar

89 BASTURIDADE - uma consultação

90 BASTURIDADE - um resultado COM + SATISFAÇÃO

SLIDE 57 DE 109

Pesquisar 28°C 1008 19/06/2023

Formação - Universidade de Lisboa - janeiro 2023 - 202-1-2023 - PowerPoint (Falha na Ativação do Produto)

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Área de Transferência Slides Fonte Parágrafo Desenho

91 BASTURIDADE

92 BASTURIDADE EDUCACIONAL -

93 NOVAS CULTURAS PEDAGÓGICAS

94 ENGAJAMENTO

95 CRITICIDADE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

96 ESFORÇOS METODOLÓGICOS PARA AUTONOMIA

97 O SEXO AUTÓNOMO

98 07 SÉTIMO MOMENTO

99 BILCRICE DA BASTURIDADE EDUCACIONAL

100 Vamos fazer nosso lato de boas práticas?

101 FATORES PARA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

102 RELAÇÃO

103 NOSSAS CONCLUSÕES: BASTURIDADE EDUCACIONAL

104 NOSSAS CONCLUSÕES: BASTURIDADE EDUCACIONAL

105 O que aprendemos?

SLIDE 57 DE 109

Pesquisar 28°C 1010 19/06/2023

Formação - Universidade de Lisboa - janeiro 2023 - 202-1-2023 - PowerPoint (Falha na Ativação do Produto)

ARQUIVO PÁGINA INICIAL INSERIR DESIGN TRANSIÇÕES ANIMAÇÕES APRESENTAÇÃO DE SLIDES REVISÃO EXIBIÇÃO

Colar Novo Slide Redefinir Seção

Layout +

Fonte: N / S / B / I / U / A - Aa - A -

Parágrafo: Direção do Texto, Alinhar Texto, Converter em SmartArt

Desenho: Organizar, Estilos Rápidos, Preenchimento da Forma, Contorno da Forma, Efeitos de Forma

Edição: Localizar, Substituir, Selecionar

Área de Transferência Slides

101 FATORES PARA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

competência emocional	regulação emocional
autoestima	assertividade
tolerância à frustração	controlo de impulsividade

102 RELAÇÃO

Metodologias ativas ↔ Metodologia emocional

Interrelação educacional

103 NOSSAS CONCLUSÕES: MATURIDADE EMOCIONAL

- Oportunidade
- Necessidade
- Identificação
- Apoio emocional
- Apoio técnico
- Apoio psicológico
- Apoio pedagógico
- Apoio social
- Apoio familiar
- Apoio comunitário
- Apoio institucional
- Apoio governamental
- Apoio legislativo
- Apoio cultural
- Apoio artístico
- Apoio científico
- Apoio tecnológico
- Apoio econômico
- Apoio político
- Apoio jurídico
- Apoio ambiental
- Apoio energético
- Apoio espacial
- Apoio temporal
- Apoio informacional
- Apoio comunicacional
- Apoio organizacional
- Apoio gerencial
- Apoio estratégico
- Apoio operacional
- Apoio tático
- Apoio estratégico
- Apoio operacional
- Apoio tático

104 NOSSAS CONCLUSÕES: MATURIDADE EDUCACIONAL

- Apoio emocional
- Apoio técnico
- Apoio psicológico
- Apoio pedagógico
- Apoio social
- Apoio familiar
- Apoio comunitário
- Apoio institucional
- Apoio governamental
- Apoio legislativo
- Apoio cultural
- Apoio artístico
- Apoio científico
- Apoio tecnológico
- Apoio econômico
- Apoio político
- Apoio jurídico
- Apoio ambiental
- Apoio energético
- Apoio espacial
- Apoio temporal
- Apoio informacional
- Apoio comunicacional
- Apoio organizacional
- Apoio gerencial
- Apoio estratégico
- Apoio operacional
- Apoio tático
- Apoio estratégico
- Apoio operacional
- Apoio tático

105 O que aprendemos?

- Identidade
- Autoconhecimento
- Empatia
- Comunicação
- Resolução de conflitos
- Trabalho em equipa
- Liderança
- Inovação
- Criatividade
- Resiliência
- Flexibilidade
- Adaptabilidade
- Resiliência emocional
- Gestão de stress
- Gestão de tempo
- Gestão de recursos
- Gestão de riscos
- Gestão de qualidade
- Gestão de processos
- Gestão de projetos
- Gestão de operações
- Gestão de logística
- Gestão de marketing
- Gestão de vendas
- Gestão de serviços
- Gestão de clientes
- Gestão de fornecedores
- Gestão de parceiros
- Gestão de stakeholders
- Gestão de reputação
- Gestão de imagem
- Gestão de marca
- Gestão de valores
- Gestão de missão
- Gestão de visão
- Gestão de estratégia
- Gestão de objetivos
- Gestão de resultados
- Gestão de impacto
- Gestão de legado
- Gestão de futuro
- Gestão de esperança
- Gestão de fé
- Gestão de amor
- Gestão de paz
- Gestão de justiça
- Gestão de liberdade
- Gestão de igualdade
- Gestão de fraternidade
- Gestão de solidariedade
- Gestão de cooperação
- Gestão de colaboração
- Gestão de partilha
- Gestão de generosidade
- Gestão de humildade
- Gestão de simplicidade
- Gestão de castidade
- Gestão de pureza
- Gestão de castidade
- Gestão de pureza

106 08 OITAVO MOMENTO Avaliação

107 Marilene Garcia

investigadora da universidade de Lisboa - Lisboa Portugal
 consultora do instituto americano de desenvolvimento (IAD) Brasil
 marilene@iadi.com.br
 WhatsApp - 11 99112 7445

Muito Obrigado

108 REFERÊNCIAS

109 REFERÊNCIAS

SLIDE 57 DE 109

Pesquisar

11:24 19/06/2023 29°C