

## A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS EM COMUNIDADES DE VULNERABILIDADE SOCIAL

*PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN TIMES OF SOCIAL DISTANCING:  
EXPERIENCES OF SCHOOLS IN COMMUNITIES OF SOCIAL VULNERABILITY*

Angela Aparecida Bolzan Morais<sup>1</sup>  
Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste trabalho aborda-se os desafios da gestão escolar em tempos pandêmicos, em instituições situadas em comunidades de vulnerabilidade social. Partimos de uma pesquisa que objetivou compreender os desafios implicados na gestão pedagógica de escolas que atendem a essas comunidades, na perspectiva de projetar ações compartilhadas capazes de favorecer a gestão do trabalho pedagógico neste contexto. Assentada numa pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo contemplou entrevistas e rodas de conversa com escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social do município de Santa Maria. A abordagem metodológica primou pela perspectiva colaborativa (ECER) pautada na Escuta cuidadosa de cada um dos participantes, instaurada pelo esforço de Contextualizar e respeitar a singularidades das diferentes experiências, almejando a partir da Reelaboração dos saberes e fazeres a Experimentação de novos modos de pensar o trabalho pedagógico em comunidades em situação de vulnerabilidade social. O estudo desenvolvido permite indicar a força da coletividade, a partir de ambiente dialógico e reflexivo, para a construção de inéditos viáveis nos contextos escolares cumprindo a função primordial de assistir a todos aqueles que depositam na escola pública o sonho de um futuro melhor, com mais dignidade, fraternidade e igualdade.

**Palavras-chave:** aprendizagem; trabalho pedagógico; vulnerabilidade social.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora da Educação Básica nas redes Estadual e Municipal de Santa Maria. E-mail: angelbolzan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5900-0908>

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Especialista em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós -Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e do Programa de Pós- Graduação em Educação, na linha de pesquisa - Docência, Saberes e desenvolvimento profissional. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior - CNPq, 2015 - que trabalha com as temáticas relativas à gestão pedagógica e a docência, Formação docente na educação básica e superior; Gestão pedagógica e contextos educativos no ensino básico e superior. E-mail: ana.powaczuk@ufsm.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

## ABSTRACT

*This work addresses the challenges of school management during pandemic times, focusing on institutions located in socially vulnerable communities. The research aimed to understand the challenges involved in the pedagogical management of schools serving these communities, with the perspective of designing shared actions capable of favoring the management of pedagogical work in this context. Grounded in a qualitative approach, the study included interviews and group discussions with schools situated in socially vulnerable contexts in the municipality of Santa Maria. The methodological approach prioritized a collaborative perspective (ECER) based on careful listening to each participant, established through the effort to contextualize and respect the singularities of different experiences, aiming, through the reworking of knowledge and practices, for the experimentation of new ways of thinking about pedagogical work in communities facing social vulnerability. The study conducted indicates the strength of collectivity, arising from a dialogical and reflective environment, for the construction of viable innovations in school contexts, fulfilling the primary function of assisting all those who invest in public schools the dream of a better future, with more dignity, fraternity, and equality.*

**Keywords:** learning; pedagogical work; social vulnerability.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos a gestão pedagógica em tempos pandêmicos, em escolas situadas em comunidades de vulnerabilidade social.

Trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida que buscou compreender os desafios implicados na gestão pedagógica de escolas que atendem a essas comunidades, na perspectiva de projetar ações compartilhadas capazes de favorecer a gestão do trabalho pedagógico neste contexto.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira etapa, a pesquisa foi desenvolvida no contexto da escola na qual uma das autoras atua. A segunda etapa contemplou a participação de outras duas escolas que atendem comunidades vulneráveis. Nesta segunda etapa, a investigação foi pensada para se instaurar redes de colaboração para além do contexto local de investigação, contemplando outras instituições escolares situadas em contextos semelhantes de vulnerabilidade social, para dialogar sobre os desafios, enfrentamentos e possibilidades da aprendizagem nessas comunidades, em tempos de distanciamento social.

Neste sentido, essa discussão apresenta o recorte do estudo, específico a segunda etapa da investigação.

Consideramos relevante trazermos experiências pedagógicas do período de ensino remoto, a fim de discutirmos acerca dos desafios e enfrentamentos vividos pelos professores.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa-narrativa de cunho sociocultural priorizando a compreensão das experiências dos participantes da pesquisa a partir da realidade sociocultural na qual estão inseridos. Buscamos, dessa forma, compreender os pensamentos, crenças e

convicções dos sujeitos participantes por meio de suas narrativas, levando e consideração a subjetividade e objetividade das relações sociais vivenciadas por eles (BOLZAN, 2002; BOLZAN *et al.*, 2010, 2013).

Ao analisarmos e valorizarmos as percepções pessoais dos participantes do estudo, focalizamos os aspectos particulares como parte integrante do todo social. Compreendemos, assim, os sujeitos envolvidos, suas motivações, práticas e escolhas, além do contexto, valorizando todos os componentes que emergem nas interações dialógicas presentes nas narrativas.

A pesquisa qualitativa narrativa resulta de uma relação dialógica na qual os colaboradores expressam seus pensamentos, desencadeando um processo reflexivo crítico e elaborado. Isso provoca transformações pessoais e profissionais nos participantes da investigação, conforme apontado nos estudos de Freitas (1998) e Bolzan (2009). As narrativas desempenham um papel crucial, permitindo que os aspectos relacionais, temporais e contextuais intensifiquem a interpretação dos sentidos elaborados e dos significados construídos e socialmente definidos.

O uso de narrativas na pesquisa integra processos pessoais e interpessoais, incorporando a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. “[...] O sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico”. (BOLZAN, 2009, P. 73-74).

A interação entre o contexto sociocultural e o sujeito nos permite compreender o indivíduo em sua historicidade, enquanto ser concreto, influenciado por uma cultura específica. Nesse processo, ele cria e recria a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela, desempenhando um papel ativo, como participante ativo desse ciclo, conforme destacado por Freitas (2002).

Assim, conforme mencionado, o recorte aqui apresentado aborda o percurso investigativo desenvolvido que contemplou professores de três instituições públicas do sistema municipal de Santa Maria e baseou-se na organização de ambientes dialógicos, os quais ocorreram em ambiente virtual. Para tanto, em cada roda de conversa convidamos duas professoras da rede pública de ensino para relatarem seus desafios.

A primeira roda de conversa teve como tema “Alfabetização em contextos de vulnerabilidade: desafios à gestão”, enfocando os enfrentamentos da gestão, experienciados nessa conjuntura de ensino remoto em comunidades em que o acesso às tecnologias é praticamente inacessível; enquanto o segundo encontro teve como proposição “Alfabetização em contextos vulneráveis: desafios e possibilidades desse enfrentamento”, posto que encontramos em todo contexto vulnerável, desafios e possibilidades, especialmente porque precisamos pensar em proposições que nos mobilizem a uma interação produtiva que atinja a todos os sujeitos do processo educativo.

Dada a necessidade de trazermos essas experiências pedagógicas desse período de ensino remoto, a fim de discutirmos acerca dos desafios e enfrentamentos vividos pelos professores e provocarmos um diálogo reflexivo, enfatizamos as dimensões de Escuta, Contextualização, Experimentação e Reelaboração (ECER), permitindo a construção compartilhada de conhecimentos e práticas (BOLZAN, 2009; ARNOUT, 2019).

Conforme destacado por Arnout (2019), é no exercício de Escuta (E) e Contextualização (C) na docência que podem surgir a Experimentação (E) e a Reelaboração (R). Nesse sentido, a Experimentação (E) pode ser vivenciada por meio das reflexões individuais e coletivas promovidas com os docentes

participantes sobre os desafios do trabalho pedagógico. Destaca-se a perspectiva colaborativa como meio de delineamento de transformações e perspectivas capazes de alterar situações que demandem mudanças. Neste contexto, depositamos confiança na Reelaboração (R) que surge da disposição dos docentes em reavaliar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados, resultando no compartilhamento de saberes e práticas sobre a docência (BOLZAN, 2009; POWACZUK *et al.*, 2021).

Tratando-se de uma pesquisa que aborda relações pedagógicas e contextos educativos, construída a partir de reflexões sobre a prática docente e a gestão do trabalho pedagógico, partimos das narrativas dos colaboradores do estudo nas rodas de conversa, as quais foram analisadas e compreendidas à luz do contexto sociocultural em que atuam.

Dessa forma, as redes de interações e mediações fundamentadas nas dimensões de Escuta, Contextualização, Experimentação e Reelaboração (ECER) construíram as bases nas quais este estudo investigativo foi desenvolvido.

## UMA ANÁLISE DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM VULNERABILIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

*“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.*

Paulo Freire

Em tempo algum, na história da educação brasileira, nos deparamos com uma situação crítica como a que vivenciamos no ano de 2020: a pandemia do Covid-19. Embora tenha acontecido outra grave pandemia no ano de 1918, a chamada Gripe Espanhola<sup>3</sup>, que deixou desastrosas consequências ao povo brasileiro, não alcançou os dados estatísticos dessa pandemia em termos educacionais. Isso porque os tempos são outros, as demandas atuais são de outra natureza, não podendo ser comparada com a educação do século XX. Todavia, uma das propostas determinada por concordância automática, pelos parlamentares, na época, foi de aprovar todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais, o que também ocorreu em 2020 só que, desta vez, com um prejuízo muito maior em termos de aprendizagem por termos ficado mais 1 ano em regime de ensino remoto.

Se formos qualificar esse período chamado de “distanciamento social”, em relação à educação, precisamos levar em consideração as desigualdades acentuadas, já que as medidas adotadas para o ensino remoto propiciaram seu agravamento devido às dificuldades de acesso às tecnologias digitais preconizadas pelas instituições escolares. É a inclusão digital que transcende o papel da escola, que jogou a responsabilidade aos professores que têm que se reinventar e dar conta de aprender e dominar o uso da tecnologia, atendendo às demandas das aulas remotas, bem como construindo ambientes de aprendizagem, para além da sala de aula.

<sup>3</sup> Gripe Espanhola: Também conhecida como gripe de 1918 foi uma vasta e mortal pandemia do vírus influenza. De janeiro de 1918 a dezembro de 1920, infectou uma estimativa de 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época. Estima-se que o número de mortos esteja entre 17 milhões e 50 milhões, e possivelmente até 100 milhões, tornando-a uma das epidemias mais mortais da história da humanidade Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gripe\\_espanhola](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gripe_espanhola). Acesso em: nov/2023.

Inúmeros desafios se mostraram quase intransponíveis aos professores na pandemia e um deles foi pensar estratégias para atingir a todos os alunos, mesmo sabendo que nem todos têm o acesso e as possibilidades de interagir nesse momento, evidenciando uma antiga problemática acerca do acesso à educação de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Assim, tornou-se ainda mais evidente a importância dessa pesquisa, pois é necessário reconhecer a urgência de se buscar meios de ação em prol dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, no âmbito escolar, especialmente após o período pandêmico. Ainda imprescindível, cada vez mais, compreender o contexto histórico e social em que esses alunos estão inseridos, apontar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e integrem família/escola, a fim de estimular os familiares à participação da vida escolar dos filhos, para que se realize um trabalho conjunto, de modo que escola, pais e alunos participem do processo educativo de forma colaborativa e bem-sucedida, na expectativa de se minimizar os prejuízos do distanciamento social.

Com base nas interlocuções realizadas nas rodas de conversa sobre as práticas pedagógicas em escolas situadas em comunidades vulneráveis, foi possível compartilhar e problematizar os desafios que se fazem presentes nos diferentes contextos escolares. Desafios que podemos dizer intensificados, naquele momento, em razão da pandemia do Covid-19.

Enfrentamentos que se impuseram numa busca incessante e incerta de estratégias positivas para abraçar essas comunidades que se acharam ainda mais vulneráveis. Considerando-se o aumento do desemprego, a crescente violência, principalmente contra as mulheres e crianças, o fechamento das escolas que deixaram de ser um ambiente de refúgio, acirrou os problemas cotidianos. A crise da saúde e tantos outros fatores que levam à precarização das condições de vida e escancaram a perversa desigualdade social, naturalizada por grande parte da sociedade, deixam evidente a vulnerabilidade social das comunidades.

Foi a partir desses diálogos interativos e reflexivos entre docentes, que consideramos instaurar possibilidades de ações emancipatórias, para que o trabalho pedagógico seja promissor nessas comunidades de vulnerabilidade social.

Evidenciamos a partir do estudo sobre as experiências no ensino remoto em escolas localizadas em contextos vulneráveis, que a partir das reflexões conjuntas no grupo, emergiram denúncias e anúncios capazes de impulsionar a reconstrução da prática pedagógica. Certamente, o ano de 2020 foi demarcador de reinvenções docentes já que o professor precisou se reinventar para atender às demandas que se impuseram nesse período, apesar dos muitos desafios. Segundo Nóvoa (1999), a profissão de professor é a que exige um grande e contínuo investimento, pois em sua formação é necessário pesquisas, estudos, reflexões compartilhadas para que se possa modificar a maneira de ver e pensar a prática pedagógica nas escolas. E no momento de criação dessa escrita é o que se mostra mais urgente de se buscar, ou seja, a formação.

Haja vista essa necessidade é que se instauraram essas interlocuções em ambiente virtual, como possibilidades formativas e reflexivas, na perspectiva de se construir ações coletivas e compartilhadas para contribuir com a constituição de novos saberes, além do fortalecimento das convicções que o professor traz consigo.

Nesse caminho, encontramos em Nóvoa (1995, p. 16) o pensamento sobre o processo identitário da profissão docente que, segundo ele, é a maneira como o professor ensina, demonstrando a sua autonomia, onde ele ensina, também, um pouco daquilo que ele é, pois, as experiências fazem parte de sua formação docente. “A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Partindo dessa premissa, o processo identitário se sustenta por três elementos: adesão, ação e autoconsciência. A adesão é o processo em que o professor investe na potencialidade da criança, aderindo a valores, princípios, projetos. A ação é o segundo elemento que representa as escolhas do professor, onde ele lida com as experiências seja de sucesso ou fracasso, em que ele tem que assumir uma posição diante de um assunto ou desafio, conhecendo sua maneira de trabalhar que vai marcar a nossa postura pedagógica. E a autoconsciência, vem em terceiro lugar, pois o professor precisa analisar as decisões e mudanças que busca. Pelo docente se encontrar numa dimensão de lutas e conflitos, Nóvoa (1995) trata do processo identitário como as formas como cada um se sente professor, pois é impossível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que somos um só, dotados de emoções, sentimentos, vivências e experiências e todos esses aspectos se fundem na constituição do eu professor.

Dessa forma, percebemos o ensino remoto relatado pelas professoras convidadas às rodas de conversa foi permeado por muitos enfrentamentos.

As professoras foram unâimes em seus relatos acerca das demandas que se impuseram em suas rotinas diárias, evidenciando a complexidade de assunção dos múltiplos papéis que se condensaram ao realizarem seus trabalhos em ambientes domésticos. Podemos enumerar algumas dificuldades expostas pelas professoras participantes do estudo participantes em relação à assimetria de papéis mãe/professora, à privacidade invadida com a divulgação do celular pessoal para às famílias, ao uso de recursos próprios para atender as demandas escolares, à alteração de horário de trabalho, além da necessidade de reinvenção pedagógica e emocional.

Uma das grandes preocupações manifestadas se deu com relação ao distanciamento dos professores com seus alunos, de forma que houve muita inquietação quanto ao atendimento e alcance ao maior número possível deles, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, o que lhes exigiu a busca de alternativas variadas para atingi-los a contento. Atividades on line na plataforma Google Classroom ou Sala de Aula<sup>4</sup>, atividades enviadas via Facebook<sup>5</sup>, Whatsapp<sup>6</sup>, materiais impressos e entregues na escola foram alguns meios encontrados pelos professores nesse contexto atípico de ensino.

No entanto, foram grandes os desafios enfrentados pelos professores na organização de suas aulas, sendo que a falta de acesso às tecnologias e internet foi um dos principais. Ainda foram narradas as dificuldades de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, perceber as

<sup>4</sup> Google Classroom ou Sala de Aula é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014 (Wikipédia).

<sup>5</sup> Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias.

<sup>6</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet (Wikipédia).

necessidades e os interesses da turma. A falta de interação entre o professor e os alunos, o desafio do professor em ter que se reinventar todos os dias, a fim de promover uma educação de qualidade, além da falta de diálogo com a família para compreender o contexto de cada estudante e como conduziram e realizaram as atividades em suas residências, foram tantos os desafios do dia-a-dia na ausência da escola física.

E a partir dessas manifestações sobre as reais possibilidades de acompanhamento dos estudantes em seus processos de aprendizagens, a narrativa da professora Alecrim assim foi expressa:

Os desafios de acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, a maneira que o estudante está realizando a aquisição da leitura e da escrita ou a consolidação desta. A mensuração da aprendizagem, tendo a família como nossos mediadores (Professora Alecrim, rodas de conversa, 2020).

Essa é outra questão bem pertinente que deixou os professores inquietos: a avaliação. Mesmo sabendo que era uma orientação do próprio MEC, para que não tivesse nenhum aluno reprovado nesse ano, dado o caráter excepcional das medidas, o professor acabou sofrendo pressão por parte das secretarias estaduais e municipais para aferir resultados dessas aulas remotas. O que foi desesperador em muitos casos, pois uma grande porcentagem de alunos esteve fora do ensino remoto, o que fez com que o Ministério Público tenha instaurado “buscas ativas” para ir ao encontro desses alunos e trazê-los para a realidade educacional do momento.

O professor, mesmo tendo muitos anos de experiência, tendo o conhecimento de seus afazeres pedagógicos, tem momentos em que também se acha em conflito, com incertezas e receios de estar no caminho certo, de estar fazendo o seu melhor. Constantemente, o docente não se encontra preparado para enfrentar certos conflitos e tantos confrontos que se apresentam nas escolas, tornando o exercício do seu trabalho pesaroso.

Por essa razão é tão importante exercitar o pensamento reflexivo do docente, pois objetiva provocar uma mudança em relação à educação e sua qualidade. E, dessa forma, fazer a sua prática pedagógica congruente com esse pensamento, orientada e concretizada para que essas mudanças aconteçam, efetivamente.

O objetivo de se revisitar alguns autores nesta discussão é justamente ancorar nossos pensamentos reflexivos para aumentar nossas convicções e fortalecer nossas práticas, em função de um coletivo que também se depara com situações semelhantes às nossas e necessita desse amparo. É o acolhimento à vulnerabilidade do professor e da gestão pedagógica que ficou em maior evidência por todos os desafios que se estabeleceram.

Sabemos que as condições de vulnerabilidade sempre estiveram presentes na escola, elas não foram gerados pela pandemia, embora tenham sido intensificadas, tendo em vista que a escola é um espaço de refúgio, de acolhimento, de cuidado com as crianças. Especialmente, numa sociedade que define algumas estratégias, mas ainda a desigualdade é naturalizada nesta realidade. E quem trabalha em escolas localizadas nessas comunidades sabe o peso de lidar com esse cotidiano, com essas crianças em condições de privação de moradia, alimentação e de um convívio familiar de afeto e proteção.

E esse cotidiano é vivido dentro dessas escolas que atendem essas comunidades com muita intensidade, talvez sendo um dos espaços mais intensos para se viver essa realidade. Especialmente entre

o que nós entendemos que seja um processo educacional e o que de fato nós vamos percebendo e acompanhando no dia a dia da escola. E essas rodas de conversa foram nesse sentido para que pudéssemos pensar agendas de acolhimento e estratégias de possibilidades e, principalmente, não naturalizar a desigualdade.

Santos (2020) valida essa ideia, dizendo que a lista dos que estão “a sul da quarentena”, ou seja, aqueles grupos que sofrem uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Aos quais ele denomina como sul por serem os que sofrem pela exploração capitalista e pela discriminação que está longe de ser exaustiva. Isso porquê “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele” (SANTOS, 2020, p. 19).

A narrativa do professor Manjericão expressou isso de forma incisiva:

Nós temos um compromisso e nós podemos tentar combater com toda a nossa força, toda a nossa garra, essa desigualdade. Sei que é muito difícil, é um trabalho muito árduo e não é do dia pra noite, e não é somente o professor ou a escola, isso tem que ser um trabalho realizado de forma intersetorial, que vai além da escola. São várias coisas e a vulnerabilidade social sempre existiu, apesar de estar em alta agora. E, ao mesmo tempo, trabalhar em uma comunidade de vulnerabilidade social no presencial é um trabalho muito difícil e, agora, com o ensino remoto, isso duplica, triplica, quadruplica. E por saber que a escola é o refúgio dessas crianças, no presencial a gente consegue fazer todo um trabalho e agora esse refúgio está suspenso (Professor Manjericão, rodas de conversa, 2020).

E quando falamos na necessidade das políticas intersetoriais é porque temos consciência de que as mudanças não acontecerão naturalmente. Elas só serão possíveis de serem implementadas, através de processos de construção coletiva. Elas não virão verticalmente. E, é nessa perspectiva, que consideramos que as redes colaborativas entre as escolas precisam se fortalecer, para conseguir instaurar agendas de acolhimento, a fim de produzir políticas mais ampliadas de inclusão social, advogando em defesa de ações de intersetorialidade no atendimento e reconhecimento das necessidades dessa população.

Segundo Silva (2007, p. 3), “as populações atingem um elevado grau de vulnerabilidade que não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”. A vulnerabilidade é caracterizada pela incapacidade do sujeito modificar a sua condição atual, tendo que se submeter ao que recebe de outrem, estando suscetível a riscos, uma vez que “possui desvantagens para a mobilidade social não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 6). Dessa forma, segundo os autores, o ser humano vulnerável é capaz de ter ou desenvolver capacidades para lidar com as adversidades e realizar a mudança de sua condição, a partir dos incentivos e circunstâncias concretas, disponibilizadas em seu contexto de vida. Ao contrário do que se pensa, a vulnerabilidade são situações de desigualdade, que assinala a distinção no uso dos direitos por parte dos cidadãos, do mesmo modo que dimensionam as políticas sociais.

À medida em que os diálogos foram se lançando, identificamos muitos pontos em comum entre as instituições localizadas em contextos vulneráveis. Evidenciamos, que a gestão de cada escola é o que

diferencia o modo como cada uma valoriza os desafios, os enfrentamentos e também as possibilidades desses contextos. Percebemos nas falas docentes, a preocupação com a sobrecarga de atividades que, muitas vezes, recaem à escola. Embora, tais atividades sejam da competência de outros setores da sociedade, a escola assume, o professor assume, mesmo passando por situações conflitantes e de sofrimento, colocando-os, frequentemente, numa situação de vulnerabilidade.

A partir dessas perspectivas, entendemos que as ações realizadas pelas escolas, para além do trabalho pedagógico, são de assistência às famílias, devido as necessidades que se agravaram no momento pandêmico. Podemos citar algumas medidas realizadas:

- Distribuição de cestas básicas, kits de hortifrutigranjeiros, kits congelados de alimentos;
- Realização de varal solidário com exposição de peças de vestuário no muro da escola para as famílias da comunidade se “servirem” da forma que necessitem;
- Doação de marmitas prontas, sopas;
- Custeio de passagens para familiares necessitados para realizar consultas médicas;
- Orientações e auxílio sobre documentações, atestados, processos, empregos, agendamentos;
- Realização de cópias de documentos;
- Coleta de materiais recicláveis para doação aos moradores que vivem da reciclagem;
- Doação de meios eletrônicos, materiais escolares para o acompanhamento das aulas remotas;
- Auxílio na compra de medicamentos;
- Carreata solidária para “abraçar” a comunidade no período do distanciamento;
- Visita dos professores nas casas dos alunos para entrega de “certificado de conclusão” do 5º ano, como forma de agradecimento e carinho por esses alunos terem feito parte da escola.

A professora Calêndula, em sua manifestação, apontou outros aspectos que expõe o professor a situações de vulnerabilidade, ferindo-o em sua autoestima e confiança em seu fazer docente.

Além dos desafios da vulnerabilidade social dos nossos alunos, nós, enquanto escola e professores, ainda enfrentamos as condições precárias, os baixos salários, a desvalorização docente, a falta de investimento no ensino público, como todos bem sabem dessa situação, dessa realidade (Professora Calêndula, rodas de conversa, 2020).

Muitos desafios surgiram nesse ano diferente e inusitado nas escolas brasileiras, além dos que já são comuns nessas instituições inseridas em comunidades vulneráveis. Constatamos o agravamento das condições de risco, de miséria, de perspectiva de sobrevivência. Sabemos que muitos alunos vão buscar na escola o refúgio para terem alimentação, acolhimento e proteção e isso não pode ser oferecido, ocasionando uma imensa dor nesses sujeitos. Pois o seu suporte também ficou sem firmeza para sustentá-los nesse momento tão cheio de incertezas e contradições. No entanto, a certeza de tudo pode ser modificado e que o processo educativo é feito de possibilidades, podemos nos esperançar com dias melhores. Até mesmo em meio a pandemia, quando tudo parecia ser negativo e desolador, foi possível vislumbrar muitas inovações no campo social e educacional.

Nas reflexões sobre as possibilidades de trabalho nessas comunidades em vulnerabilidade, a professora Malva e a professora Erva-Cidreira, se manifestaram quanto ao momento que vivemos e as oportunidades de formação docente.

Eu fico pensando a oportunidade agora que nós estamos tendo para refletir em função da pandemia porque se não fosse a pandemia, nós estaríamos dentro da sala de aula, sem refletir. [...] Eu entendo a naturalização como a nossa não-reflexão e muitas vezes a nossa não-reflexão, se dá pela nossa falta de tempo e pela falta de espaço para essa reflexão porque nós somos engolidos pelo nosso dia a dia, pela nossa prática. Essa pandemia nos possibilitou esse tempo e esse espaço, mesmo que virtual, nos permitiu essas reflexões. E quando a gente faz essas reflexões, a gente sai do piloto automático, a gente sai da naturalização (Professora Malva, rodas de conversa, 2020).

A gente tem um olhar dos dois contextos: as dificuldades e as possibilidades do que a gente está tendo. Porque nunca, nesses dezesseis anos que estou na educação, a gente teve tanto tempo, tantas formações, tantas discussões, tantas reflexões, tantas possibilidades para estudar; e desses momentos, muitos fizeram parte e o que a gente tá discutindo, refletindo junto a esses grupos que vocês estão nos oferecendo, a mantenedora também bastante aberta em relação a isso e as dificuldades são relacionadas realmente a esses contextos. [...] O lado positivo disso tudo é a busca incessante, essa aproximação que a gente tá tendo e que consegue muita coisa que a gente ao falava com propriedade no momento presencial, a gente consegue agora ter propriedade para falar e entender os problemas de acessibilidade, de participação, de retorno, das aprendizagens, do porquê não acontece e em outros casos acontecem. Agora a gente tem conhecimento de causa, devido a essa aproximação da família (Professora Erva-Cidreira, rodas de conversa, 2020).

Nesse quadro, a professora Erva-Cidreira ainda diz que “nem tudo o que parece ser negativo, é negativo”. E, é nos embates positivos que acontecem entre os docentes, que ocorre a reflexão sobre as coisas que parecem estar nos atingindo, mas que servem para mexer conosco, para gerar um desequilíbrio que faz parte da aprendizagem e essa aprendizagem é para a nossa formação.

Assim, inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico nesses contextos foram expostas pelos participantes no decorrer dos dois encontros. A nova maneira de ver o ensino e de organizar a prática docente, a busca por alternativas, através de muito estudo e pesquisa, a valorização das famílias pelos professores; apesar de todas as dificuldades externas à escola; a possibilidade de desenvolvermos ações que possam melhorar esse processo de aprendizagem dos alunos para que eles consigam ter mais êxito na vida escolar foi grande. Mas para tudo isso, necessário se fez a atuação de uma gestão participativa, em que o professor abandonasse essa prática individualizada e realizasse mais trabalhos colaborativos com seus pares. Certamente necessitamos de uma formação continuada e em serviço, como sugere a professora Calêndula em sua narrativa a seguir:

Planejamentos coletivos que contribuem muito para a nossa prática pedagógica, o desenvolvimento de projetos e a aproximação das famílias e desses alunos para a escola; acho também muito importante o compartilhamento de sugestões de atividades e jogos pedagógicos entre

os professores e a equipe gestora; de adaptação, estratégias pedagógicas, tudo o que possa a vir a contribuir com o êxito de nossos alunos (Professora Calêndula, rodas de conversa, 2020).

Evidentemente, ações direcionadas ao combate ao fracasso escolar acabam tendo essa perspectiva de qualificação do professor e uma condição metodológica que é importante, mas junto com isso, nós precisamos pensar em fortalecer as políticas intersetoriais. Não se investe no que precisa, de fato. A formação do professor é necessária, mas não basta. É imprescindível e emergente que se invista na infância, na atenção à integralidade do sujeito e, nesses aspectos nós precisamos avançar muito.

Nessa direção, a professora Macela, gestora de uma escola situada em contexto extremamente vulnerável, aborda o conceito de invisibilidade do sujeito, comparando-o com o racismo estrutural<sup>7</sup>, assim chamado por Carl E. James em decorrência da maneira em que a sociedade se estrutura. A organização social exclui um enorme número de minorias da participação em instituições sociais, promovendo a segregação e o preconceito racial.

Eu comparo o conceito de invisibilidade com a questão do racismo estrutural [...] quando a gente pensa em naturalizar essa invisibilidade, de não enxergar essas crianças para além do muro da escola, a gente compara isso com o racismo que é uma forma de violência. Quebre esse ciclo de invisibilidade, mas que a gente trabalhe em rede porque sozinha a gente não consegue (Professora Macela, rodas de conversa, 2020).

Nesse entendimento, a professora Macela busca parcerias entre as gestões de diferentes escolas da mesma região, com o intuito de formar redes de colaboração, seja para acolher os alunos que se transferem, seja para as próprias famílias da comunidade que necessitam de atendimento e assistência. Ela prosseguiu:

Além da obrigação do pedagogo, a gente pensa como cidadão, né? Que parte eu faço como cidadã, como cristã que a gente se coloca também, né? Como é que me coloco nessa brecha, trabalho para quebrar esse ciclo, esse conceito de invisibilidade? (Professora Macela, rodas de conversa, 2020).

Ainda nessa perspectiva de invisibilidade, a professora Erva-Doce complementou

Que a gente tenha esse olhar sensível, que a gente veja os invisíveis, que a gente continue estranhando o óbvio, porque a gente não pode, principalmente como professora, a gente não pode. A gente não é super herói, mas temos um compromisso frente a tudo isso (Professora Erva-Doce, rodas de conversa, 2020).

7 Racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo (Wikipédia).

As narrativas apresentadas pelas professoras, nos levam a refletir sobre a imensa responsabilidade dos docentes em relação a essas comunidades, onde o princípio de equidade não deve ser apenas uma declaração ideológica, mas, principalmente, um desafio a ser cumprido pelas políticas públicas educacionais, garantindo os direitos adquiridos, independente do contexto em que o sujeito está inserido. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44).

As ideias de Freire (1996), sem dúvida, refletem o “ser docente”, mais fortemente nesse momento em que estamos vivendo, ou seja, o desafio do professor que necessita muito estudo e aperfeiçoamento para que consiga dar conta das demandas. É preciso ser um professor reflexivo, capaz de (re)pensar sua prática, atuar de forma autônoma, flexível, que se encontre preparado para (re)constuir conhecimentos e atuar de maneira que consiga atingir a todos os envolvidos no processo educativo. O professor que colabora para que a educação seja um meio de promover os saberes dos alunos e ajuda-os na superação de sua condição de vulnerável, de ser “invisível”; caso contrário, sua atuação nesse contexto será ineficaz, agravando ainda mais o abismo entre os sujeitos de diferentes contextos sociais.

## **REDES COLABORATIVAS E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DAS COMUNIDADES VULNERÁVEIS**

No estudo desenvolvido buscamos compreender os desafios da gestão pedagógica das escolas situadas em comunidades vulneráveis.

A partir das narrativas dos professores atuantes em escolas inseridas nesses contextos, observamos os desafios e exigências do trabalho pedagógico, além dos inúmeros enfrentamentos que puderam ser vislumbrados, na cotidianidade dessas comunidades. Entendemos que a gestão escolar vai muito além da simples função de administrar o espaço escolar, incluindo a prática docente e os seus condicionantes. No entanto, percebemos que esses desafios se mostram como obstáculos a garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Outro ponto relevante que foi observado é a necessidade de flexibilidade e sensibilidade docente para atuar em um contexto de vulnerabilidade social, em que a consciência do inacabamento e sentimento de impotência, diante dos desafios, são muito marcantes. E são esses sentimentos que, muitas vezes, geram um enfraquecimento docente, pois o professor não vê perspectivas de mudanças dessa realidade, ocasionando a frustração e, em alguns casos mais graves, o abandono da profissão. Daí a importância de redes de apoio, em que a escola possa ser acolhida em suas fragilidades para, assim, poder se fortalecer e atuar com segurança e autonomia para deliberar sobre as frentes de trabalho necessárias em sua realidade educacional.

As narrativas compartilhadas através das rodas de conversa, serviram para pensar em ações que contemplam a instauração de redes colaborativas a fim de proporcionar um trabalho conjunto, realizado de forma articulada e integrada para contribuir à troca de saberes. Acreditamos que por meio de um trabalho colaborativo entre os profissionais, através de projetos coletivos que surjam de necessidades da escola de modo a integrar as diferentes áreas do conhecimento, buscando qualificação do trabalho pedagógico em parceria com outros profissionais de saúde e da educação, como: pediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentista, psicopedagogo.

Na perspectiva das redes do trabalho conjunto surge a primordialidade da gestão colaborativa e participativa, como componente fundamental e imprescindível, a fim de se construir uma linha de ação, com objetivos compartilhados, na qual todos os envolvidos no processo educativo possam ter congruência e autonomia em suas práticas, baseado nas demandas da realidade do contexto. Atividades de compartilhamento entre os professores e valorização do trabalho pedagógico para incentivar o trabalho coletivo e inovador, possibilitando e instigando a participação da comunidade escolar nesse trabalho, formando a importante parceria família/escola, é essencial.

Certamente, para qualificarmos o trabalho docente é crucial a formação continuada em serviço para auxiliar os profissionais da educação a valorizarem suas práticas e se motivarem a buscar aperfeiçoamento em sua área de atuação. Com o propósito de suprir as demandas da educação atual, especialmente quando seu contexto de prática for de vulnerabilidade social, pois é aonde os desafios se intensificam.

Assim, faz-se necessário instaurar redes colaborativas entre instituições situadas em comunidades vulneráveis. Acreditamos que tal perspectiva favorece o fortalecimento dos professores e da própria gestão para a criação de projetos coletivos que atendam as demandas dos sujeitos envolvidos nesse processo, aspiramos desnaturalizar as desigualdades, propiciando maiores oportunidades para que os indivíduos busquem sua emancipação social, por meio de um ensino público democrático e de qualidade.

Nessa perspectiva, a partir dos objetivos delineados para essa pesquisa, torna-se essencial indicar caminhos para o fortalecimento das interações intra e interinstitucionais, por meio de diálogos reflexivos que possibilitem um trabalho colaborativo, com a atuação protagonista de todos na transformação do contexto.

## REFERÊNCIAS

ARNOUT, Cristina I. S. **Formação continuada de professores:** indicadores para uma política na rede municipal de Itaara. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19511/DIS\\_PPGPPGE\\_2019\\_ARNOUT\\_CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19511/DIS_PPGPPGE_2019_ARNOUT_CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia; MACIEL, Adriana. M. R. **Movimentos construtivos da docência/aprendizagem:** tessituras formativas In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/c1f27be13fc4372fac6dc23e67ea9138-1.pdf>

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação de professores:** a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior: teacher formation: the construction of teaching and pedagogical activity in higher education. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7808>

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 1-14, 26 mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/abstract/?lang=pt>

FRANCO, Túlio Batista et al. **O acolhimento e os processos de trabalho em saúde:** o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*; 15(2) (supl2): 121-131, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1999000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000200019). Acesso em: 26 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar.** São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7t-VyhCR6MRFGmFD/abstract/?lang=pt>

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In: *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf)

POWACZUK, Ana Carla H.; ARNOUT, Cristina. I. S.; DEUS, Ivanez; MORAIS, Angela A. B.; SIMON, Beatriz. As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação. IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas / compilación de ponencias. - 1a ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

SANTOS, Boaventura de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almedina, S.A. Coimbra, abril de 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf)

SILVA, Algéria Varela. **Vulnerabilidade Social e suas Consequências:** O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste, 2007. Maceió. Disponível em: <https://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>