

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LAISMAYRA DA SILVA COSTA

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-  
19: O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO PAULISTA EM FOCO

São Paulo  
Março/2024

LAISMAYRA DA SILVA COSTA

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-  
19: O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO PAULISTA EM FOCO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Michel Mott Machado

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março /2024

C837b Costa, Laismayra da Silva

Boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19: o curso técnico em enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco / Laismayra da Silva Costa. – São Paulo: CPS, 2024.

137 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Michel Mott Machado.


Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

Bibliografia: p. 112-127.

1. Curso técnico em enfermagem. 2. Educação profissional. 3. Gestão escolar – boas práticas. 4. Eficácia escolar. I. Machado, Michel Mot. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.


LAISMAYRA DA SILVA COSTA

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19:  
O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO PAULISTA EM FOCO

Documento assinado digitalmente  
 MICHEL MOTT MACHADO  
Data: 10/04/2024 11:33:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Michel Mott Machado  
Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente  
 MARCO WANDERCIL DA SILVA  
Data: 09/04/2024 14:41:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Marco Wandercil da Silva  
Examinador Externo - UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL -  
USCS

Documento assinado digitalmente  
 PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO  
Data: 10/04/2024 11:46:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino  
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 28 de março de 2024

Cada escuela es un mundo particular, tiene una historia, tiene y ha tenido que superar problemas particulares, los estudiantes y sus familias son particulares, el estilo de trabajo que tiene es único.

Raczynski y Muñoz

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos, apesar de todas as adversidades.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, incentivo constante, pelas renúncias e, sobretudo, pelos incontáveis sacrifícios. É impossível não olhar para trás e reconhecer que esta vitória pertence a todos nós. Obrigada por tudo! Amo muito vocês!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Michel Mott Machado, minha sincera gratidão pela paciência, imenso conhecimento e envolvimento que fizeram desta, uma experiência inspiradora para mim. Sem a sua orientação em todas as etapas do processo, esta pesquisa nunca teria sido realizada.

Ao Professor Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, por integrar a comissão avaliadora e contribuir com a qualidade desta pesquisa, mas principalmente, por me ajudar a manter o ânimo e a perseverança em momentos difíceis.

Ao Professor Prof. Dr. Marco Wandercil, por integrar a comissão avaliadora e oportunizar, por meio de sua experiência e conhecimento valioso, as contribuições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, que, ao longo de minha formação acadêmica, me ajudaram a construir uma visão crítica e reflexiva, fundamentais para a minha trajetória acadêmica.

Aos professores Mauro Pinheiro e Regina César, por abrirem as portas da Escola Técnica Estadual Dr. Demétrio Azevedo Junior, para que esta pesquisa fosse possível e, também, pela atenção e disponibilidade.

Ao Centro Paula Souza e à Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (Upep), que me acolheram como aluna e permitiram que eu aprofundasse meus conhecimentos sobre o tema escolhido, contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Dedico este trabalho aos meus pais  
Vilma e Amaurildo, minha razão de viver.

## RESUMO

COSTA, L. S. **Boas práticas escolares no contexto da pandemia covid-19:** o curso técnico em enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

O presente estudo se insere no campo de pesquisa das boas práticas escolares vinculadas à eficácia e melhoria da escola, e faz parte do projeto “Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional”, pertencente a linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. A pergunta central desta investigação é: Quais foram os principais desafios vivenciados e as ações de enfrentamento adotadas durante a pandemia da Covid-19, em um Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Técnica Estadual que apresentou alto desempenho em sistema de avaliação externa, apesar de estar localizada em uma região de alta vulnerabilidade social? O objetivo desta pesquisa, portanto, é analisar os principais problemas vividos por membros da comunidade escolar e suas ações de enfrentamento adotadas, durante o período da pandemia Covid-19. Metodologicamente, realizou-se um estudo documental e de campo, sendo utilizado o método de estudo de caso qualitativo. A análise documental incluiu o Relatório “CPS: Estratégias de Gestão para a Pandemia da Covid-19”; e as entrevistas estruturadas foram realizadas com os seguintes membros da comunidade escolar: diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), coordenador(a) de curso, orientador(a) educacional e professores. Para a interpretação dos dados, foram definidas as seguintes categorias de análise, *a priori*: gestão escolar, práticas pedagógicas, clima escolar, recursos escolares, ambiente familiar, saúde mental, emprego e renda; tendo sido necessário adotar uma categoria *a posteriori*: infraestrutura. Como resultado da pesquisa, os principais problemas enfrentados pelos membros da comunidade escolar, foram os seguintes: falta de equipamentos e de recursos tecnológicos; dificuldade de adaptação ao ensino remoto; sobrecarga de trabalho docente; agravamento da saúde mental; entre outros. Por outro lado, foram identificadas várias boas práticas adotadas [estratégias de enfrentamento]: disponibilização de plataformas virtuais de ensino; disponibilização de materiais didáticos *online* e presencial; buscas ativas mais constantes, contato com os pais e com os alunos; suporte psicossocial oferecido aos estudantes e, muitas vezes, às suas famílias, entre outras ações. A análise dos problemas vividos e das ações de



enfrentamento, mostrou que a comunidade escolar conseguiu se adaptar e superar várias dificuldades durante o período pandêmico, procurando manter a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes. Espera-se que este estudo possa contribuir para a “reflexão sobre” e o “desenvolvimento de” boas práticas escolares que tenham por foco a aprendizagem dos alunos, principalmente diante futuros contextos de crise e eventos extremos.

**Palavras-chave:** Curso Técnico em Enfermagem. Educação Profissional. Gestão Escolar. Boas Práticas. Eficácia Escolar.

## ABSTRACT

COSTA, L. S. **Boas práticas escolares no contexto da pandemia covid-19:** o curso técnico em enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

The present study is part of the field of research into good school practices linked to school effectiveness and improvement, and is part of the “Management, Evaluation and Organization of Vocational Education” project, which belongs to the “Policies, Management and Evaluation” line of research in the Professional Master's Degree Program in Management and Development of Professional Education. The central question of this investigation is: What were the main challenges experienced and the coping actions adopted during the Covid-19 pandemic, in a Technical Course in Nursing at a State Technical School that showed high performance in an external evaluation system, despite being located in a region of high social vulnerability? The aim of this research, therefore, is to analyze the main problems experienced by members of the school community and their coping actions adopted during the Covid-19 pandemic. Methodologically, a documentary and field study was carried out, using the qualitative case study method. The documentary analysis included the “CPS: Management Strategies for the Covid-19 Pandemic” Report; and structured interviews were carried out with the following members of the school community: principal, pedagogical coordinator, course coordinator, guidance counselor and teachers. In order to interpret the data, the following categories of analysis were defined a priori: school management, teaching practices, school climate, school resources, family environment, mental health, employment and income; and it was necessary to adopt an a posteriori category: infrastructure. As a result of the research, the main problems faced by members of the school community were as follows: lack of equipment and technological resources; difficulty adapting to remote teaching; teacher work overload; worsening mental health; among others. On the other hand, a number of good practices [coping strategies] were identified: making virtual teaching platforms available; making teaching materials available online and in person; more constant active searches, contact with parents and students; psychosocial support offered to students and often to their families, among other actions. The analysis of the problems experienced and the actions taken to deal with them showed that the school community managed to adapt and overcome various difficulties during the pandemic period, trying to maintain the quality of teaching and the academic success of the

students. It is hoped that this study can contribute to “reflecting on” and “developing” good school practices that focus on student learning, especially in the face of future crisis contexts and extreme events.

**Keywords:** Technical Course in Nursing. Vocational Education. School Management. Good Practices. School Effectiveness.

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Comparação de Desempenho no SARESP .....	66
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Onze Fatores para escolas eficazes. ....	30
Quadro 2 - Fatores de eficácia escolar segundo algumas pesquisas realizadas.....	33
Quadro 3 - Principais boas práticas recomendadas pela OCDE.....	36
Quadro 4 - Dimensões intraescolares da qualidade da educação. ....	38
Quadro 5 - Práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem .....	39
Quadro 6 - Alguns estudos referenciais sobre características-chave de escolas eficazes. ....	40
Quadro 7 - Pesquisas em boas práticas e eficácia escolar na EPT. ....	43
Quadro 8 - Elementos recorrentes/convergentes de escolas eficazes.....	46
Quadro 9 - Principais problemas apontados pelo diretor da escola.....	71
Quadro 10 - Principais problemas apontados pelo diretor e possíveis efeitos em sala de aula	74
Quadro 11 - Principais problemas apontados [pelo diretor], ações e estratégias adotadas, grau de superação do problema, práticas com potencial de serem recomendadas e/ou institucionalizadas. ....	76
Quadro 12 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica .....	79
Quadro 13 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica e possíveis efeitos no desempenho em sala de aula.....	80
Quadro 14 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica, ações e estratégias adotadas, grau de superação do problema, práticas com potencial de serem recomendadas e/ou institucionalizadas. ....	81
Quadro 15 - Principais problemas apontados pela coordenadora do curso técnico em enfermagem. ....	84
Quadro 16 - Principais problemas apontados pelo coordenador de curso, ações ou estratégias adotadas para superá-los, o grau de superação do problema, prática recomendada.....	86
Quadro 17 - Principais problemas apontados pela Orientadora Educacional. ....	89
Quadro 18 - Principais problemas apontados pelo Orientador Educacional. Efeitos em sala de aula. ....	91
Quadro 19 - Principais problemas apontados por professores [P1, P2 e P3] do Curso Técnico em Enfermagem.....	92
Quadro 20 - Principais problemas apontados por professores e efeitos em sala de aula. ....	93
Quadro 21 - Principais problemas apontados pelos professores entrevistados, ação/estratégia de enfrentamento adotada, grau de superação do problema, prática recomendada. ....	99
Quadro 22 – Principais problemas destacados pela Equipe de Gestão Escolar – Categoria de	

análise e frequência de respostas. ....	103
---	-----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Data e horários das entrevistas .....	63
Tabela 2 - IDHM por Município cuja ETEC oferta o Curso Técnico em Enfermagem .....	65

## LISTA DE SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COFEN	Conselho Federal de enfermagem
COREN	Conselho Regional de enfermagem
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CPS	Centro Paula Souza
EAD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESF	Estratégia de Saúde da Família
ETEC	Escola Técnica Estadual
GAME	Grupo da Avaliação e Medidas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICN	International Council of Nurses
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NSA	Novo Sistema Acadêmico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PSF	Programa de Saúde da Família
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo



SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SIG URH	SIG - Sistema Integrado de Gestão - URH
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade de Ensino
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDP	United nations Development Programme
UPAs	Unidades de Pronto Atendimento
UPEP	Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa
WHO	World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Eficácia e melhoria escolar .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Eficácia escolar e seus processos .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3 Características-chave das escolas eficazes.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4 Escola eficaz e boas práticas escolares.....</b>	<b>34</b>
<b>1.5 Práticas de organização e gestão da escola e seus efeitos na aprendizagem .....</b>	<b>37</b>
<b>1.6 Curso técnico em enfermagem e o ensino remoto emergencial.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
<b>2.1 Abordagem, tipos e estratégias de pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 Critérios de seleção da instituição de ensino investigada.....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O CONTEXTO E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Percepções da equipe de gestão escolar: diretor, coordenadora pedagógica, coordenadora de curso e orientadora educacional.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1.1 Percepções do diretor da unidade .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1.2 Percepções da coordenadora pedagógica .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.3 Percepções da coordenadora de curso .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.4 Percepções da orientadora educacional .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2 Análise comparativa das percepções da equipe de gestão escolar.....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - Instrumento de Coleta de Dados .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO A – TCLE .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO B – Parecer da comissão de ética em pesquisa do mestrado do Centro Paula Souza.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de um contexto específico, qual seja, o da pandemia Covid-19, ocasionado pela denominada Coronavírus Disease-2019 ou Doença do coronavírus-2019.

Em dezembro do ano 2019, foi registrado na cidade de Wuhan, na China, o primeiro caso relacionado à Covid-19 (Huang *et al.*, 2020; LI *et al.*, 2020), sendo que com a progressão da contaminação na Europa e nas Américas, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que se tratava de uma pandemia, vindo a instituir medidas para conter o contágio e suas difíceis consequências (Couto *et al.*, 2020).

Apesar das medidas de contenção/combate à pandemia de Covid-19, a rapidez e o aumento do número de casos, assim como as taxas de transmissibilidade, gravidade e a altíssima letalidade, legitimaram o temor experimentado pela população em todo o mundo (Souza *et al.*, 2021). O vírus causador da Covid-19 se espalhou pelo mundo, promovendo a mais grave pandemia de nossa história recente (Alves, *et al.*, 2020).

No intuito de reduzir a propagação do coronavírus, uma das recomendações da OMS e de comitês científicos, foi a adoção do distanciamento social entre os indivíduos, tendo por objetivo diminuir os índices de transmissibilidade do vírus e, conseqüentemente, diminuir os casos de contaminação, o que também trouxe reflexos em diversas áreas da vida, o que não foi diferente para a Educação (Calderón *et al.*, 2022; Costa; Machado, 2022a; 2022b; Moresi; Pinho, 2022; Santos Vaz; Jesus Santos; Pereira, 2021), sendo tida como uma das áreas mais impactadas (Guedes; Rosa; Prados Anjos, 2021). Nesse ponto, aliás, é oportuno reconhecer que a persistência e a criatividade se mostraram forças motrizes às ações do cenário educacional (Nóvoa, 2020).

Brito e Vasconcelos (2021) acrescentam que a partir de então, muito se tem discutido, pensado e pesquisado a respeito da realidade imposta pela pandemia e enfrentada pelas escolas no Brasil e no mundo. Diante desse cenário totalmente atípico, não planejado e com término indefinido, a comunidade científica da Educação se mobilizou e apresentou um aumento das publicações sobre o tema, porém, também se nota que as escolas técnicas ainda se encontram sub representadas no campo de estudos (Moresi; Pinho, 2022).

Nesse contexto, também se intensificou a preocupação com a qualidade da Educação, o que, aliás, pode ser investigada a partir de um diálogo com o campo de estudos sobre eficácia escolar, que tem a ver, por sua vez, com a capacidade das escolas de contribuírem para que alunos obtenham resultados de aprendizagem para além dos esperados, a despeito das características contextuais desfavoráveis ao melhor desempenho cognitivo (Soares, 2002; Sammons, 2008). É na interface entre a eficácia e a melhoria da escola que se insere a pesquisa sobre boas práticas escolares (Reynolds *et al.*, 2008; Teodoro; Martins; Calderón, 2021), foco do presente estudo.

Trata-se, pois, de investigar o efeito da escola, bem como das respectivas boas práticas escolares, com vistas a assegurar elevado desempenho escolar dos estudantes, apesar de um contexto desfavorável de alta vulnerabilidade social (Soares, 2002; 2004; Brooke, Soares, 2008; Teodoro; Martins; Calderón, 2021).

Nessa direção, pensa-se ser pertinente, relevante e oportuno, debruçar sobre as boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19 (Castellani Neto, 2023; Calderón *et al.*, 2022; Costa; Machado, 2022a; 2022b), contexto este que pode ser considerado como de crise ou mesmo um evento extremo (Hannah *et al.*, 2009).

Estudos que se dedicam às boas práticas escolares, têm agrupado fatores de elevado desempenho em dimensões do cenário escolar, por ex.: práticas pedagógicas, gestão escolar, clima escolar, recursos escolares (Teodoro; Martins; Calderón, 2021).

Convém destacar que as boas práticas escolares não necessariamente garantem o êxito escolar (do aluno e da escola) ou mesmo que possam ser aplicadas em outras realidades, devendo-se, também, considerar o contexto em que cada escola está inserida e como são as características dos alunos, famílias, pais, professores, direção, funcionários e da comunidade, uma vez que influenciam a maneira como são conduzidos os processos escolares (*Idem*).

Apesar de grande parte da reflexão sobre o efeito da escola no desempenho cognitivo dos estudantes possa ser aplicada a qualquer tipo de escola, admite-se que escolas técnicas exigem considerações especiais (Soares, 2004), haja vista que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se baseia, historicamente, na estreita relação entre trabalho, profissão e escolarização (Manfredi, 2016). Isso sugere, portanto, que ao se estudar a eficácia escola na EPT, se leve em consideração suas concepções, políticas e práticas.

Nesse sentido, em recente estudo voltado às boas práticas de comunidades escolares dedicadas à EPT – pertencentes ao SENAI-SP – no contexto da pandemia, Calderón *et al.* (2022) determinaram seis categorias de análise: gestão escolar, práticas pedagógicas, clima escolar, recursos escolares, ambiente familiar, saúde mental, emprego e renda. Nessa

investigação qualitativa, ao todo, participaram dezessete Centros de Formação Profissional, localizados no município de São Paulo, na Região Metropolitana de São Paulo e em cidades do interior do Estado, abrangendo diferentes níveis da EPT (básico, técnico e tecnológico), ou seja, unidades educacionais que se dedicavam à formação inicial e continuada de trabalhadores, à educação profissional técnica de nível de médio e à educação profissional tecnológica de graduação.

Em outro estudo, agora voltado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Castellani Neto (2023) se dedicou a analisar as boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19, tendo por foco um Curso Técnico de Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, em uma escola técnica do Estado de São Paulo, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). As categorias de análise adotadas, nessa investigação, foram as mesmas da pesquisa de Calderón *et al.* (2022).

No entanto, de um modo geral, pode-se considerar que a produção científica brasileira sobre “eficácia escolar” ou “escolas eficazes”, não tem contemplado suficientemente a EPT, de modo que a referida modalidade educativa se encontra sub representada – para dizer o mínimo – neste campo de estudos, isto em termos de publicação de artigos, teses e dissertações (Alves; Franco, 2008; Januário, 2019; Passone, 2019).

Ressalta-se, também, que determinadas formações profissionais podem se mostrar mais difíceis ou mesmo problemáticas para serem desenvolvidas com ensino remoto ou na modalidade à distância (Aristides Neto; Bezerra; Noronha Filho, 2020). Diante do recente cenário pandêmico, verificou-se o surgimento e/ou agravamento de desafios/problemas à aprendizagem das comunidades escolares, mas também a adoção de estratégias de enfrentamento pelos diversos atores envolvidos (Calderón *et al.*, 2022; Castellani Neto, 2023).

Nessa direção, a formação profissional do técnico em enfermagem está diretamente relacionada ao cuidado, sendo que sua gama de conhecimento científico possui um forte laço com a prática profissional, de modo que é a partir daí que se estabelecem interações entre alunos, comunidade e profissionais (Constantino; Peterossi; Poletine, 2022; Leigh, 2020), o que o ensino remoto (*online*) pode não conseguir suprir suficientemente (Ramos *et al.*, 2020). Isso, por sua vez, pode acarretar desafios – ou mesmo ampliá-los – à eficácia escolar, o que pode requerer mobilização da comunidade escolar para fins de superação dos problemas enfrentados, com vistas ao sucesso escolar dos estudantes e da escola.

Diante do cenário educacional na pandemia, pensa-se que a EPT não pode/deve ficar de fora do campo de estudos sobre escolas eficazes e da melhoria escolar. Isso requer, entre outras coisas, refletir sobre as funções de instituições dedicadas a EPT, sendo que a sua gestão e

avaliação também merecem atenção (Peterossi, 2014).

Uma vez isso dito, considera-se que se fazem necessários estudos acerca das boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19, tomando-se como foco o Curso Técnico em Enfermagem de uma escola técnica do Estado de São Paulo, vinculada ao CEETEPS. Para tal, portanto, propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: Quais foram os principais desafios vivenciados e as ações de enfrentamento adotadas durante a pandemia da Covid-19 em um Curso Técnico em Enfermagem de uma Escola Técnica Estadual (ETEC), que se encontra em região de alta vulnerabilidade social dentro do Estado de São Paulo e que, apesar de se encontrar neste contexto, apresenta alto desempenho educacional em sistema de avaliação externa?

Como objetivo geral da pesquisa, busca-se: Analisar os principais problemas vividos por membros da comunidade escolar e suas respectivas ações de enfrentamento adotadas, durante o período da pandemia Covid-19. Os objetivos específicos delineados são os seguintes:

- a) Revisar a literatura sobre os processos da eficácia escolar e as características-chave das escolas eficazes.
- b) Identificar os desafios/problemas vividos por membros da comunidade escolar durante o período pandêmico.
- c) Identificar as estratégias/ações de enfrentamento adotadas pelos diversos atores da comunidade escolar.
- d) Analisar os efeitos dos problemas vividos e das ações de enfrentamento no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalte-se que a presente pesquisa se insere no campo de estudos das boas práticas escolares vinculadas à eficácia e melhoria da escola, e faz parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Eficácia e melhoria escolar: a Educação Profissional e Tecnológica paulista em foco” – tendo como pesquisador responsável o Prof. Dr. Michel Mott Machado. Além disso, esta investigação se desenvolve no âmbito do projeto de pesquisa “Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional”, e do grupo de pesquisa “Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica” (DGP/CNPq), ambos sob responsabilidade da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

Para fins de organização textual, além desta introdução, esta dissertação se encontra estruturada em duas partes. O capítulo um, além do referencial teórico encontra-se algumas das principais ideias que permeiam a noção de eficácia e melhoria escolar, a eficácia escolar e seus processos, características-chave das escolas eficazes, práticas de organização e gestão da escola e o ensino remoto emergencial no curso técnico em enfermagem. Posteriormente, será apresentado a metodologia, os resultados e por fim, serão tecidas as considerações finais.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será abordado o referencial teórico sobre diversos aspectos relacionados à eficácia e melhoria escolar, incluindo a eficácia escolar e seus processos, as características-chave das escolas eficazes e a importância das boas práticas escolares. Também serão discutidas as práticas de organização e gestão da escola e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Além disso, será analisado o contexto do ensino remoto emergencial no curso técnico em enfermagem, destacando os desafios e possibilidades dessa modalidade de ensino em contextos de crise e eventos extremos.

### 1.1 Eficácia e melhoria escolar

O campo de estudos sobre eficácia escolar surgiu em meados da década de 70 e 80 (Goldstein; Woodhouse, 2008). Talvez, essa seja uma das razões pelas quais a pesquisa em eficácia escola ainda se mostre relativamente incipiente no Brasil (Januário, 2019).

No cenário internacional, a partir dos anos 50, com a divulgação de grandes *surveys* educacionais desenvolvidos nos Estados Unidos, Inglaterra e em outros países desenvolvidos, comprovou-se empiricamente o peso explicativo dos fatores extraescolares e como o desempenho escolar do aluno está fortemente associado à sua origem social (Forquin, 1995; Nogueira, 1995). Dentre essas *surveys* educacionais, destaca-se o Relatório Coleman, publicado em 1966, (Coleman *et al.*, 1966), o qual se originou de um estudo encomendado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, que incluiu 64.500 alunos de mais de 3.000 escolas elementares e secundárias, cumprindo forte influência nas políticas públicas dos Estados Unidos na época, assim como na Sociologia da Educação (Soares, 2008).

Os dados dessa investigação foram obtidos por meio de uma série de questionários aplicados para professores e diretores inerentes as disciplinas acadêmicas, salário, experiência profissional, facilidade verbal e atitudes em relação às raças, e, para alunos da 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª série do ensino fundamental americano, relativamente à idade, sexo, raça, identidade étnica, nível socioeconômico, atitudes em relação à aprendizagem, educação, atitudes raciais e perspectivas profissionais (Martins, 2015).

Os resultados obtidos por esse relatório apontavam que a escola não influenciava positivamente como formadora de uma sociedade mais igualitária, mas que as diferenças socioeconômicas entre os alunos influenciavam nas diferenças de desempenho nos resultados

obtidos nas avaliações (Januário, 2019). De certa forma, na perspectiva das políticas públicas educacionais, os resultados do relatório Coleman:

[...] alimentaram um forte pessimismo pedagógico, porque levaram à conclusão de que “as escolas não fazem diferença”, já que a explicação para os resultados educacionais deveria ser procurada fora das escolas, na origem social dos alunos (Alves; Soares, 2007, p. 439).

Isso posto, observou-se que o Relatório Coleman não dava lugar de destaque a fatores ou práticas escolares, apontando que as escolas não faziam diferença no desempenho dos alunos, entretanto, demonstrava que qualquer explicação para os resultados escolares deveria ser procurada fora do contexto das instituições de ensino, condenando ao fracasso toda política pública pensada para as escolas (Martins, 2015).

Embora alguns pesquisadores relacionem a origem da eficácia escolar ao trabalho de Coleman (1966) e Jencks *et. al.* (1972), as pesquisas nesta área de estudos assim como o trabalho de Rutter *et al* (2008), só confirmam que o efeito das escolas no desempenho dos alunos tinha sido negligenciado, além disso, eles também tentaram demonstrar que, apesar de se considerar outros fatores como por exemplo os sociais, algumas diferenças ainda prevaleciam entre as escolas e por sua vez, poderiam ser conferidas à qualidade da educação escolar em si.

Por outro lado, o enfraquecimento dos modelos de estudos do tipo input-output no início da década de 1970, relacionavam os resultados obtidos no trabalho de Coleman aos insumos escolares, as pesquisas educacionais sobre os fatores que influenciam nos resultados escolares: “não apresentavam grandes novidades sobre as desigualdades educacionais, além das teses reprodutivistas, que, de certa maneira condenavam à esterilidade qualquer política pública voltada para as escolas” (Alves; Soares, 2007, p. 435).

Nessa direção, pode-se constatar que os estudos dos fatores que influenciam no resultado do rendimento escolar, passaram por um contínuo processo de melhoria, tanto teórico quanto técnico, intensificando-se no cenário mundial a partir da década de 1980 e não mais saindo de cena no campo educacional (Martins, 2015).

Atualmente há uma vasta literatura sobre o tema e alguns trabalhos introdutórios publicados no Brasil (Alves; Soares, 2007). No entanto, a pesquisa sobre eficácia escolar evoluiu significativamente entre os anos de 1980 e 1990 quando os tipos de dados utilizados e as técnicas de modelagem estática aplicadas tornaram-se mais sofisticados (Goldstein; Woodhouse, 2008).



Em face à crise do capitalismo e o conseqüentemente “colapso” do Estado de Bem-Estar Social, e tomando-se como referência o contexto brasileiro a partir dos anos 1980, verifica-se que o Estado nacional modificou seu papel de modo a atender às exigências por políticas de administração voltadas para o resultado e a eficiência, deixando de ser provedor, para se estabelecer como regulador dos serviços (Martins, 2015).

Em decorrência desses acontecimentos – pelo menos em parte –, e paralelamente às reformas educacionais, notou-se um aumento considerável na literatura voltada para o estudo dos estabelecimentos de ensino, com foco no estudo dos fatores que impactavam nos resultados do rendimento escolar mediante a utilização de variadas técnicas de tratamento e análise de dados (Alves; Soares, 2007).

A área da educação se adequou às reformas educacionais, sendo que, num certo sentido, incorporou uma variedade de elementos de mercado, em busca da eficácia e da eficiência nos serviços oferecidos ao “cidadão-cliente”, de tal forma que o desempenho e os resultados obtidos servem como medidas de produtividade e rendimento dos serviços (Martins, 2015), configurando, de certa maneira, ajustados a uma “cultura da performatividade” (Ball, 2002).

Seja como for, é certo que a “eficácia escolar” foi ganhando espaço na área acadêmica de educação, tendo sido, também, impulsionada pelo reconhecimento da escola na garantia do direito à aprendizagem, conforme pontuado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, evento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, na qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais, onde destacou-se a importância de se satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (Martins, 2015).

Um item basilar discutido nessa conferência, aliás, foi a necessidade de se desenvolver uma educação de qualidade e com equidade para todos os alunos, sem distinções, de modo que cada país seria responsável por assegurar o direito a aprendizagem a todos os cidadãos (Januário, 2019).

Diante desses pressupostos, foi possível constatar que existia a necessidade de medir a qualidade da educação pública ofertada pelo Estado, o que incluía o Brasil, uma vez que, no final da década de 1980, o país se reorganizava após os anos da Ditadura Militar e pensava sobre uma nova Constituição Federal, onde já se desenhava, nos artigos 205 e 206, as novas aspirações de democratizar o ensino básico e dar oportunidades iguais a todos (Brasil, 1988). O artigo 214 da Constituição Federal, por exemplo, trazia a necessidade de formulação de um Plano Nacional de Educação (Januário, 2019).

Certamente ninguém discordará que a escola pública deva oferecer uma aprendizagem digna e adequada para que seus alunos alcancem a qualidade da educação tão propagada pelos envolvidos e participantes da área política deste país, previsto no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios em que deve se assentar a educação escolar no Brasil, porém, cabe questionar: que concepções são apontadas e atreladas a essa “garantia de padrão de qualidade”? Quais são os sinais que evidenciam sua implementação no cotidiano escolar? (Santos, 2010).

A Declaração de Jomtien também propôs metas educacionais observáveis e mensuráveis para os governos, dentre as quais cabe evidenciar a atenção à melhoria dos resultados da aprendizagem, que, de acordo com o documento, deve estar em consonância com o alcance ou a superação dos padrões desejáveis de aquisição de conhecimentos previamente definidos (UNESCO, 1990; Martins, 2015).

Nesse cenário, emergiu a necessidade de os governos estabelecerem metas claramente definidas e mensuráveis para garantir o padrão de qualidade na educação, cabendo às escolas e redes de ensino, cumprirem essas metas, ou seja, melhorar constantemente os indicadores de desempenho, mobilizando a oferta de uma educação básica eficaz (UNESCO, 1990).

Dessa forma, as ações e práticas desenvolvidas nas escolas, bem como os recursos existentes, tornaram-se elementos importantes frente aos resultados do desempenho escolar, abrindo espaço para o desenvolvimento de novos estudos científicos que busquem entender a relação entre os fatores intra e extraescolares e o desempenho dos alunos (Martins, 2015).

À vista disso, as avaliações em larga escala tornaram-se importantes ferramentas estratégicas nas políticas de educação em diversos países com culturas e orientações ideológicas distintas, utilizadas como ferramenta que viabiliza o país a conhecer melhor os resultados obtidos pelos sistemas educacionais (Guimarães de Castro, 2009).

Além disso, tais avaliações contribuem com evidências quantitativas nas pesquisas sobre o efeito das escolas, sendo que os modelos multiníveis podem também nortear pesquisas de abordagem qualitativa em contextos específicos, uma vez que seus resultados possibilitam a identificação de escolas exemplares, que mesmo considerando as condições sociais desfavoráveis de seu alunado, apresentam resultados acima do esperado e que se tornam dignas de estudos de casos. Como um exemplo, aponta-se a pesquisa desenvolvida pelo Grupo da Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) sobre os fatores associados ao desempenho de alunos em quatro escolas públicas mineiras, que foram selecionadas a partir dos resultados em avaliações sistêmicas (Soares, 2002).

De certa forma, as intenções expressas no já referido Documento de Jomtien, no Brasil, tornaram-se fatores essenciais na formação de uma política voltada ao desenvolvimento de um sistema de avaliação em larga escala, e estas, por sua vez, assim como as avaliações externas, se tornaram o principal instrumento de garantia de uma educação de qualidade (Guimarães de Castro, 2009), dando origem, por exemplo, ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O SAEB, foi instituído como uma alternativa para desenvolver as primeiras formas de medição da qualidade que estava sendo ofertada pelo sistema educacional brasileiro, que passou na década de 1990, pela chamada Década da Avaliação (Dias Sobrinho, 2003), na qual foram elaboradas diversas políticas que objetivavam a melhoria na qualidade da educação pública (Januário, 2019).

A criação do SAEB se estabeleceu em conjunto com diversas mudanças na educação como: a criação do Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de promover a implantação de algumas avaliações em Larga Escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, e, posteriormente, já na primeira década do Século XXI, ocorreu a criação da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (Januário, 2019).

Todavia, após os primeiros dez anos da avaliação no Brasil, somente no ano de 2003 o país participou pela primeira vez do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e, dentre os 41 países participantes, ocupou as últimas posições (Brooke; Soares, 2008). Certamente, o impacto desse resultado promoveu mudanças nos modelos de avaliação em larga escala para a educação básica, principalmente com a criação da Prova Brasil, em 2005, e, posteriormente, com a publicação dos primeiros dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Januário, 2019).

Ao mesmo tempo que os resultados do PISA e do IDEB apontavam a baixa qualidade da educação ofertada nas instituições públicas de ensino, no Brasil, também ocorreram mudanças nas formas de buscar uma melhoria na qualidade do ensino e na mediação dessa qualidade no país, principalmente para mostrar aos gestores públicos onde estavam os problemas principais dessa educação (Januário, 2019).

Assim, começam a ganhar espaço no cenário acadêmico e científico brasileiro, no início dos anos 2000, trabalhos que se dedicaram em estudar os fatores que interferem nos resultados escolares (Barbosa, Fernandes, 2001; Soares, Alves, 2003; Soares, 2005; Soares, Andrade, 2006; Alves, Soares, 2007).

Essas pesquisas, de certa maneira, se relacionam com estudos desenvolvidos no âmbito ibero-americano, sob a coordenação do Professor Francisco Javier Murillo Torrecilla, os quais despertam para a emergência de uma escola eficaz, ou seja, uma escola que promove um desenvolvimento integral de todos os seus alunos – tanto coletiva quanto individualmente – maior do que seria esperado, considerando suas condições (Murillo, 2005).

Logo, o termo eficácia escolar, utilizado para traduzir a expressão em inglês *effective schools*, está mais relacionado aos objetivos do campo de estudos onde se espera pesquisar a capacidade que a escola tem de transformar as práticas em resultados, que é o esperado pela sociedade (Brooke; Soares, 2008). Assim, a palavra eficácia se remete ao significado de “capacidade de produzir o resultado esperado”, ao que foi projetado e planejado pelas políticas públicas educacionais, sobretudo, alcançando níveis de excelência e qualidade (Januário, 2019).

Portanto, as pesquisas sobre eficácia escolar apontam para o fato de que as unidades escolares têm peculiaridades próprias dos locais onde se encontram inseridas, o que requer uma aproximação à escola, para que se possa ter o entendimento dos fenômenos que possivelmente determinam as razões pelas quais o desempenho dos alunos é positivo ou negativo (Teodoro, 2019).

Com base no exposto, sustenta-se a pertinência e relevância desta pesquisa em boas práticas escolares e eficácia escolar, considerando as perspectivas educacionais imperativas à pandemia de Covid-19. Ademais, compreende-se que as pesquisas nessa temática, não têm tido a repercussão desejável, necessitando que elas [...] não fiquem esquecidas nas bibliotecas universitárias ou nos centros de pesquisa, e sim que contribuam para formar um corpo de conhecimento que possa ajudar a otimizar os níveis de qualidade e de equidade da educação (Murillo Torrecilla, 2003, p.1).

## **1.2 Eficácia escolar e seus processos**

O que se observava, no início da década de 1970 até os anos 1980, aproximadamente, era uma controvérsia em torno da eficácia escolar. De um lado, estavam os que constataram, a partir dos dados obtidos pelo Relatório Coleman, que a escola não era tão importante (ou determinante) para o desenvolvimento acadêmico. Por outro lado, estavam os que não aceitavam tal proposição, pois compartilhavam crenças estabelecidas sobre a importância da escola (Madaus *et al.*, 2008).

Nessa direção, Arthur Jensen assegurou, no final da década de 1960, que a habilidade é herdada, isto é, aproximadamente 80% da inteligência seria geneticamente determinada, logo

não atribuía à escola ou ao meio familiar e social, a possibilidade de promover mudanças e construir o aprendizado do aluno (Jensen *apud* Madaus *et al.*, 2008).

Assim, a partir de visões mais ou menos radicais acerca os fatores do (in)sucesso escolar dos estudantes, a escola, de certa forma, permanecia como uma “caixa-preta”, uma vez que seus processos internos, deixavam de ser uma prioridade, isto é, apenas os recursos, que hoje são considerados de menor importância no efeito escola, eram abordados (Soares, 2002).

No ano de 1972, Jencks estudou o conceito de desigualdade ao relacionar o impacto que a escola e a família tinham no sucesso do sujeito no mercado de trabalho, sendo que a conclusão foi que a escola e o *background* familiar não influenciavam no sucesso econômico posterior do aluno e, em razão disso, contribuiu com a visão que “a escola não faz diferença” (Jencks *apud* Madaus *et al.*, 2008).

Os estudos realizados por Jencks *et al.* (1972), Bowles e Gintis (1976) e de Rutter *et al.* (1979), avançaram na compreensão da problemática sobre eficácia escolar ao ressaltarem que a pesquisa coordenada por Coleman não considerava os processos internos específicos de cada escola.

Autores como Rutter (1979), Mortimore (1979) e Madaus (1980), foram alguns dos que se debruçaram em estudos que pudessem superar essa característica de pesquisa e, como foi afirmado na época, procuraram abrir a caixa preta da pesquisa escolar (Brooke; Soares, 2008).

Mais adiante, em 1988, foi conduzido outro importante estudo em eficácia escolar, o qual ficou conhecido como “*A escola tem importância*” ou (*School Matters*), sendo que, nesta investigação, os pesquisadores tiveram como principal objetivo responder a seguinte pergunta motriz: “Será que faz diferença qual escola o aluno frequenta?” (Mortimore *et al.*, 1988).

Esse estudo se contrapunha, portanto, aos textos de Coleman (1966) e Jencks (1972), que afirmavam que a escola não fazia diferença. A influência dos estudos de Madaus *et al.* (1980) e de Rutter *et al.* (1979) foram evidentes na pesquisa de Mortimore *et al.* (1988), bem como a influência dos estudos de Brookover *et al.* (1978; 1979), entre outros (Januário, 2019).

O estudo denominado “*School Matters*” foi realizado em 50 escolas em uma jurisdição de uma autoridade educacional local, na Grã-Bretanha, com alunos de 7 aos 11 anos que estavam no nível primário de educação, ao longo de quatro anos. O ponto substancial da pesquisa foi acompanhar os alunos durante o período de estudo no ensino primário, para apreender os resultados comparativamente à evolução do aprendizado dos educandos, de forma longitudinal, ou seja, “um relato do progresso dos alunos e uma descrição dos seus dias na escola” (Mortimore *et al.*, 1988, p. 155).

A coleta de dados desse estudo foi dividida em três partes: fase inicial do aluno, resultados educacionais e ambiente de sala de aula e da escola. Sobre a coleta dos dados iniciais, ou seja, de quando o aluno entra na fase escolar, se caracterizou por medir as habilidades que este trouxe do meio familiar, social e das fases anteriores da escola. Mas, também, para medir a eficácia da educação escolar em diferentes grupos (idade, sexo, classe, raça) e, além disso, para explorar o impacto do *background* nos resultados (Januário, 2019).

A parte da coleta de dados referente aos dados de resultados educacionais, foram divididos em dois grupos: os cognitivos, que correspondem àqueles obtidos pelas avaliações, e os não cognitivos, conseguidos por meio de coleta de informações sobre comportamento dos alunos, obtidos dos professores. Os dados de avaliação do ambiente da sala e da escola foram obtidos através de entrevistas com professores, diretores e funcionários, sobre a organização da escola, políticas administrativas da sala de aula, as estratégias dos professores, entre outros fatores (Mortimore *et al.*, 1988).

Entre outros resultados, o que mais chamou atenção nessa pesquisa, ao responder à pergunta inicial, foi que as escolas fazem muita diferença na vida dos alunos e que a diferença é considerável (Mortimore *et al.*, 1988).

As pesquisas desenvolvidas por Rutter (1979), Mortimore (1979) e Madaus (1980), evidenciaram que as escolas apresentam muitas diferenças entre si, contrariando as interpretações demonstradas pelo Relatório Coleman. A partir dos estudos realizados por esses autores, as afirmações de que a escola “não faz diferença” foram desconstruídas. Os métodos de análise diferenciados, utilizando a pesquisa dos processos escolares e não o modelo *input/output* das décadas de 1960 e 1970, mostraram a eficácia que a escola possui em modificar as características dos alunos e de transformá-los. Desde então, o campo de estudos em Eficácia Escolar estabeleceu-se e buscou consolidar-se, sendo que as pesquisas que se seguiram, deram maior ênfase nessa construção (Januário, 2019).

A despeito das várias décadas do movimento de estudos das escolas eficazes existem também os problemas enfrentados pelo campo e suas principais críticas recebidas. Murillo Torrecilla (2011), por exemplo, afirma que as pesquisas em eficácia escolar recebem críticas de diversos ângulos e lados ideológicos.

Pelo lado conservador, as críticas são dirigidas às pesquisas por entenderem que as mesmas são muito progressistas, possivelmente, pelo fato de se fixarem nos estudos dos grupos vulnerabilizados e sua relação com a escola: como esses grupos recebem uma educação de qualidade e, também, se preocupam demasiadamente com a equidade nas relações educacionais; contudo, são as críticas advindas dos grupos oriundos das teorias críticas que

mais se debruçam a questionar trabalhos do campo de estudos em eficácia escolar, uma vez que, segundo este olhar, seriam estudos quantitativos e de origem teórica positivistas, gerando uma análise mecanicista da sociedade em geral (Murillo Torrecilla, 2011).

Apesar dessas críticas, as pesquisas sobre as escolas eficazes demonstraram que a compreensão dos processos internos que levam à eficácia escolar deve partir de estudos de caso que foquem as escolas que diferem e que representam a exceção e não as que caracterizam a média de uma rede de ensino, tendo por objetivo de perceber as características que se destacam. Dessa maneira, os estudos teórico-empíricos têm se baseado, principalmente, em dois tipos de abordagem: a pesquisa apenas nas escolas cujos alunos apresentam altos índices de desempenho, buscando compreender o que há de comum nelas, ou, então, a análise contrastante entre escolas muito eficazes e pouco eficazes, procurando as diferenças marcantes entre elas (Soares, 2002), ou seja, efeito-escola.

O efeito-escola se fundamenta na influência que a instituição escolar exerce – pensando não somente nas questões pedagógicas, mas, também, no ambiente escolar, familiar e da comunidade que a escola está inserida – no desenvolvimento do aluno e, talvez por isso, promovendo uma melhoria nos resultados escolares. Em outras palavras, o efeito-escola procura analisar o impacto dos processos escolares sobre os resultados dos alunos e para diminuir a diferença de resultados escolares entre grupos sociais, após o controle dos fatores macroestruturais associados ao contexto no qual o aluno está inserido (Alves; Soares, 2007, p. 442).

Estudos realizados por Sammons *et al.* (1999) também contribuíram para aprofundar o entendimento sobre os fatores internos das escolas, sendo estes considerados como os responsáveis pela potencialização do aprendizado dos alunos.

A escola eficaz é aquela que auxilia seus alunos a alcançarem desempenho educacional além do esperado, considerando a origem social dos jovens e a composição social do corpo discente da escola. Nessa direção, as pesquisas buscam identificar as escolas que possuem alto desempenho educacional, após a identificação dos efeitos que são atribuídos às características individuais dos estudantes e à composição social do corpo discente escolar, isto é, a eficácia da escola está relacionada aos seus atributos, àquilo que ela pode realizar para melhorar a aprendizagem de seus alunos, descontando suas características pessoais e a composição social do grupo (Mortimore, 1991).

Corroborando com essa compreensão, concorda-se com Raczynski *et al.* (2003) quando afirma que a eficácia escolar só será evidenciada e percebida quando todos os segmentos da instituição (direção, professores, pais e funcionários) promoverem de forma duradoura o

desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos, para além daquilo que seria previsível, levando em consideração seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. Logo, quando pensamos em qualidade educacional, faz-se necessário entendermos que esta precisa ser atrelada à busca da eficácia dos processos de aprendizagens que têm sido oferecidos aos alunos nas escolas.

O trabalho seminal de Edmonds (1979), descreveu cinco fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Entre esses fatores estão: a forte liderança do diretor, a ênfase na aquisição de habilidades básicas, um clima de ordem que facilita a aprendizagem, altas expectativas sobre o desempenho dos alunos e monitoração frequente do progresso dos estudantes.

Em uma revisão sobre os trabalhos da área, Teddlie e Reynolds (2000) identificaram nove fatores similares aos de Edmonds (1979): liderança efetiva, firme, objetiva e envolvente (mobilizadora), orientada por ferramentas de trabalho, envolvendo monitoramento e mudanças de equipe; foco na aprendizagem, isto é, foco nos resultados acadêmicos e maximização do tempo de aprendizagem; cultura positiva na escola, clima de ordem e reforço positivo; altas expectativas dos estudantes e da equipe; monitoramento do desempenho da escola e dos alunos; envolvimento dos pais, através de interações positivas; práticas efetivas de ensino, criar estratégias de trabalho em grupo, referenciar as melhores práticas, adaptar as práticas de ensino aos estudantes com dificuldades e necessidades especiais; desenvolvimento profissional, integrado as iniciativas da escola; envolver os alunos no processo educacional, delegando a eles responsabilidades e direitos.

O estudo de Willms (1992) impactou a literatura pelo fato de partir de alguns pressupostos para compreender a eficácia e a equidade das escolas (variação das escolas e seus resultados; variação dos resultados e *status* dos alunos, resultados e políticas e práticas da escola, desigualdades e políticas e práticas escolares).

Outra contribuição para o campo foi trazida por Lee, Bryk e Smith (1993), por meio da realização de uma revisão da literatura sobre a organização nas escolas que apresentavam bons resultados. Eles propuseram um modelo conceitual da organização da escola secundária baseados em fatores externos e internos relacionadas aos professores (satisfação, eficiência, comprometimento e esforço) e alunos (comprometimento e desempenho).

Para Garcia (2015), tanto os fatores internos como os externos são compostos de construtos e subitens relacionados aos diversos níveis da organização escolar. Em relação às influências externas na organização escolar, pode-se pontuar: tipos de estudantes (composição racial, socioeconômica, por aptidão); número de estudantes (economias obtidas pela escola e



interações sociais formalizadas); envolvimento dos pais (no aprendizado e vínculos escola-família); ação política e controle da comunidade sobre as escolas.

Por outro lado, quanto à organização interna das escolas, pode-se considerar: o tipo de gestão escolar; controle sobre o acesso, admissão e expulsão dos alunos; controle sobre admissão e demissão de professores; mecanismos de controles políticos e de mercado; administração; função de gerência, de mediação e de liderança; cultura escolar; objetivos; autoridade do corpo docente, ajustados a organização formal do trabalho e à organização social da escola (Garcia, 2015).

Soares (2007) afirma que a tentativa de compreender os processos internos das escolas, aqueles que são capazes de determinar sua capacidade de interferir positivamente nos resultados dos alunos, portanto, práticas utilizadas no contexto escolar e políticas, formam um campo de estudo denominado “escola eficaz”. O autor revela que as características dessas instituições, o que nelas é realizado, têm grande potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, na escola, são diversos os fatores que agem conjuntamente para promover a aprendizagem dos alunos, englobados em uma atmosfera de encorajamento dos estudantes por parte dos professores e diretores, exigências de engajamento e esforço, tratamento pessoal e mais próximo daqueles que atuam na escola, liderança do diretor e dos docentes, cordialidade nas formas de relações, disciplina e um clima de ordem, relações mais próximas com a família e apoio, confiança, respeito mútuo, espírito não autoritário e não classificação das crianças, tudo isso envolvido em um ambiente escolar prazeroso (Garcia, 2015).

Dessa maneira, para Mujis (2003), os fatores listados não devem ser entendidos como receitas prontas e acabadas, que devem ser aplicadas em todas as escolas inseridas em contextos socialmente vulneráveis, porém esses fatores se mostraram presentes nas escolas com alto desempenho em zonas desfavorecidas por ele estudadas. Portanto, não parece ser um bom caminho desconsiderar tais evidências das escolas eficazes, pois elas podem contribuir com os esforços de outras escolas, na busca da melhoria de seus objetivos e resultados escolares e educacionais.

### **1.3 Características-chave das escolas eficazes**

A linha de pesquisa denominada Escola Eficaz, surgiu a partir do final da década de 1970, “com o objetivo de compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos” (Soares, 2002, p. 8),

ou seja, os fatores de alto desempenho escolares, apesar da escola estar inserida em um contexto de alta vulnerabilidade social.

De acordo com Thurler (1994), as pesquisas sobre eficácia escolar abriram caminho para estudos que, a partir do início da década de 1980, tentavam estabelecer relação entre a eficácia das escolas e o bom desempenho dos alunos com características qualitativas das escolas, tais como, clima escolar, cultura e condições do sistema social.

Nesse período, no Brasil, após as aspirações expostas na Conferência de Jomtien (1990), evidenciava-se a busca pela melhoria na qualidade da educação (Januário, 2019). Nessa direção, Mello (1994) reflete sobre como as investigações sobre escolas eficazes são importantes para a busca dessa qualidade. Ademais, pesquisas dos fatores internos que proporcionam a eficácia escolar se tornam importantes para o entendimento dos motivos que levam as escolas a produzirem resultados de sucesso (Januário, 2019). Assim, entende-se por escola eficaz “aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento global individual e coletivo dos alunos, além do esperado, considerando suas condições prévias e simultaneamente favorece o desenvolvimento da comunidade educativa.” (Murillo, 2005, p. 5).

A escola eficaz aquela que auxilia seus alunos a obterem desempenho educacional além do esperado, considerando a origem social dos jovens e a composição social do corpo discente da escola (Mortimore, 1991).

Muijs (2003), em uma revisão de literatura sobre evidências de pesquisas internacionais voltadas a melhoria dos resultados escolares em escolas localizadas em zonas desfavorecidas já havia listado as práticas que foram posteriormente citadas por Sammons e Bakkum (2011), além disso, comprovou com este estudo, que práticas relacionadas com os “meios”, como a provisão adequada de recursos financeiros, por exemplo, também propiciam a melhoria dos resultados em unidades escolares localizadas em zonas mais socialmente vulneráveis

O estudo desenvolvido por Sammons e Bakkum (2011), evidenciou que a variação nos resultados dos alunos pode ser atribuída a uma série de fatores, como: características individuais como idade, saúde e sexo, fatores socioeconômicos, características familiares (renda, escolaridade dos pais, estruturação da família), características da comunidade escolar e da sociedade na qual a escola está inserida.

Sammons *et al.* (1999) também preocuparam-se em identificar e descrever as características-chave das escolas eficazes (ou correrlatos de eficácia), as quais podem ser visualizadas no Quadro 1. que foram identificados em suas análises e estão organizados na tabela a seguir:

Quadro 1 - Onze Fatores para escolas eficazes

<b>Fatores</b>	<b>Componentes</b>
1. Liderança Profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Ambiente de aprendizado	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino com propósitos definidos	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumentar a autoestima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Relacionamento família- escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: adaptado de Sammons (2008, p. 351), que sintetiza os fatores-chave identificados pela pesquisa realizada por Sammons *et al.* (1999).

Para Sammons *et al.* (1999), essas características-chave das escolas eficazes não deveriam ser consideradas independentemente umas das outras; ao contrário, dever-se-ia chamar a atenção às várias associações entre elas, pois isto poderia ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia escolar. Além disso, acredita-se que essa evidência de pesquisa possa fornecer *background* para a comunidade científica preocupada em promover a eficácia e o melhoramento da escola e até mesmo os processos de auto avaliação e monitoramento da escola (Sammons *et al.*, 1999).

A pesquisa de Sammons *et al.* (1999), aponta que a liderança eficaz geralmente é firme e objetiva e o diretor é um agente-chave de mudança para muitos elementos que afetam a eficácia escolar (Sammons, 2008).

As pesquisas mostram que as escolas são mais eficazes quando há, consistentemente, unidade de propósitos entre os membros da equipe e a sua prática. Assim, as instituições são tão mais eficazes quando todos compreendem e respeitam os objetivos e os valores da escola, colocando-os em prática por meio do trabalho colaborativo (Sammons, 2008).

No que se refere aos significados dos onze fatores-chave das escolas eficazes, apresentados por Sammons (2008), têm-se que o fator “liderança profissional”, apresenta-se como sendo exercida de maneira firme e objetiva, com enfoque participativo, devendo ser relacionada, entre outros aspectos, à qualidade individual dos líderes, ao papel por eles desempenhado e seus estilos de atuação.

O fator “objetivos e visões compartilhadas”, por sua vez, requer unidade de propósitos por meio de prática consistente, participação institucional e colaboração. As escolas são mais eficazes quando todos compreendem, respeitam os objetivos e os valores da escola, colocando-os em prática por meio do trabalho colaborativo (Sammons, 2008).

O fator “ambiente de aprendizagem”, os autores revelam que demanda uma atmosfera de organização e um ambiente de trabalho atraente, de modo que se crie e mantenha um clima de ordem orientado para a realização de tarefas para o trabalho dos professores e dos alunos (Sammons, 2008).

O fator 4 - referente a concentração no ensino e na aprendizagem, os estudos mostraram estas pareciam ser atividades óbvias em uma escola eficaz, contudo, as pesquisas mostram que as escolas são muito distintas quanto aos processos de ensino e de aprendizagem e que é preciso planejar para que o ensino na sala de aula seja eficaz (Sammons, 2008).

O fator 5, ensino e objetivos claros associam que a qualidade do ensino está no centro de ações eficazes, além disso, outros elementos como uma organização eficaz, à clareza nos propósitos, às aulas planejadas e às práticas adaptáveis também são importantes a aprendizagem do aluno, ademais além de docentes devidamente qualificados, o objetivo de professores e alunos precisam ser iguais (Sammons, 2008).

O fator 6 - altas expectativas referem-se as expectativas positivas quanto ao desempenho dos alunos, se faz necessário, principalmente por parte dos professores demonstrar e valorizar a aprendizagem dos alunos mas também a família assim, fazer com que os jovens sejam comunicados sobre o que espera deles (Sammons, 2008).

O fator 7 - Incentivo positivo está associado aos padrões de disciplina e ou feedbacks como um pilar importante da educação eficaz (Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979), apesar de os estudos mostrarem que não são todos os tipos de incentivo que apresentam impactos positivos. Premiações, incentivos positivos e regras claras trazem melhores resultados do que a punição (Sammons, 2008).

Fator 8 - Monitoramento do progresso está relacionado ao acompanhamento do desempenho dos alunos, das salas de aula e da escola de modo geral e contemplam a avaliação do desempenho da escola.

Fator 9 - Direitos e responsabilidades do aluno refere-se à elevação dos níveis de autoestima dos alunos como um fator de desempenho, acredita-se que quando os alunos recebem posições de responsabilidade no sistema escolar pode aumentar sua autoestima e levá-lo a um papel ativo em relação a sua aprendizagem (Sammons, 2008).

Fator 10 - Parceria casa-escola relaciona-se ao envolvimento da família com a escola e como as relações de apoio e cooperação tem efeitos positivos, entende-se que quando os pais estão envolvidos na aprendizagem dos filhos o aluno se desempenha melhor (Sammons, 2008).

Fator 11 - Uma organização orientada à aprendizagem associa-se ao fato que escolas eficazes são organizações que aprendem, um local onde todos aprendam propicia as oportunidades para realizarem mudanças em suas estratégias de trabalho (Sammons, 2008).

Em geral, os estudos sobre a eficácia escolar, analisaram especificamente, resultados cognitivos dos alunos como leitura, matemática ou resultados de exames públicos, somente alguns trabalhos (em sua maioria britânicos) analisam os resultados sociais e afetivos (Reynolds *et al.*, 1976; Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988).

Por essa razão, os resultados da análise de Sammons *et al.* (1999) e de Sammons (2008), nos dizem mais sobre correlatos da eficácia acadêmica e menos sobre processos escolares da sala de aula, o que, aliás, são importantes para determinar o sucesso das escolas.

Na esfera ibero-americana, diversas pesquisas sobre os fatores da eficácia escolar, realizadas ao longo desses anos oferecem:

[...] uma teia de resultados não tão fáceis de desenrolar uma teia de resultados não tão fáceis de desenrolar, mas que contribuem para a compreensão da realidade educacional da região, oferecendo análises de fatores associados ao desempenho dos alunos, de uma forma ou de outra (Murillo Torrecilla, 2008, p. 478).

Nessa direção, Murillo Torrecilla (2008) também descreve os seguintes fatores de eficácia escolar, distribuídos em três grandes grupos (Quadro 2):

Quadro 2 - Fatores de eficácia escolar segundo algumas pesquisas realizadas

<b>1-Fatores escolares</b>	Clima escolar, infraestrutura, recursos da escola, gestão econômica, autonomia da escola, trabalho em equipe, planejamento, participação e envolvimento da comunidade educativa, metas compartilhadas e liderança.
<b>2-Fatores da sala</b>	Clima da sala de aula, dotação e qualidade da sala, relação professor-aluno, planejamento docente (trabalho em sala), recursos curriculares, metodologia, didática, mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno.
<b>3-Fatores associados ao pessoal docente</b>	Qualificação do docente, formação contínua, estabilidade, experiência, condições de trabalho do professorado, implicação, relações professor-aluno, altas expectativas e reforço positivo.

Fonte: Adaptado de Murillo Torrecilla (2008).

Para Murillo Torrecilla (2008) além de elementos fundamentais como o clima da escola e da sala de aula, lideranças, metas compartilhadas, altas expectativas, metodologia ou trabalho em equipe de professores que foram obtidos através de resultados de outros trabalhos, tanto na América Latina, como no resto do mundo, há elementos novos como: recursos econômicos e sua gestão, fatores diretamente relacionados ao rendimento dos alunos, bem como os relacionados à profissão docente, especificadamente sua formação inicial e permanente, sua estabilidade ou condições de trabalho. Cabe salientar que a identificação desses fatores estão co-relacionados com elementos já evidenciados por outras pesquisas como a Sammons *et al.*, (1999).

Ainda que não restam dúvidas que a pesquisa em eficácia escolar conceda informações importantes que auxiliem nas deliberações administrativas realizadas no âmbito escolar que possibilite o funcionamento de programas de melhoria nas escolas, de forma que possam contribuir para aumentar os níveis de qualidade e equidade dos sistemas educativos (Murillo Torrecilla, 2008).

#### 1. 4 Escola eficaz e boas práticas escolares

O que faz uma escola ser vista como eficaz? Como identificar e classificar as escolas que são consideradas eficazes das que não são consideradas dessa forma? É possível padronizar alguns critérios para transformar todas as escolas em instituições com capacidade eficaz no ensino e na aprendizagem? Esses e outros questionamentos estiveram sempre presentes nos estudos sobre Eficácia Escolar nos últimos 50 anos (Januário, 2019).

Nessa direção, mostra-se útil assumir o entendimento de escola eficaz como aquela que “promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e cada um de seus alunos, além do que seria esperado, tendo em conta suas condições prévias” (Murillo, 2005, p. 5).

Essa concepção de escola eficaz, ainda, promove três características importantes: o valor agregado dos alunos no processo escolar, levando em consideração o rendimento prévio e a situação socioeconômica e cultural; a equidade da escola em promover o desenvolvimento de todos os alunos de maneira eficaz; e por último, o desenvolvimento integral onde, além do conhecimento em Matemática e Línguas, uma escola eficaz deve promover a felicidade do aluno, sua autoestima e atitude criativa e crítica (Murillo Torrecilla, 2003).

As escolas eficazes utilizam de práticas eficazes como: altas expectativas de aprendizagem, liderança, bom consenso e coesão na equipe escolar, currículo de alta qualidade, amplas oportunidades de aprendizagem, clima escolar favorável, ordenado e seguro, um considerável potencial avaliativo na escola, um alto grau de envolvimento dos pais, tempo de aprendizagem de alta eficácia através de uma excelente gestão da idade, classes e séries, ensino estruturado, encorajamento para a aprendizagem autônoma, diferenciação pedagógica (ensino adaptado), *feedback* frequente com os alunos sobre o trabalho escolar (Sammons; Bakum, 2011).

Além disso, escolas eficazes desenvolvem diariamente boas práticas escolares, que asseguram um ensino de qualidade. Ainda que Torrecilla (2005), não contemple em seus estudos, o termo boas práticas, entende-se que a sua concepção sobre as escolas eficazes, se assemelha ao que os pesquisadores e as agências nacionais e internacionais das boas práticas escolares, afirmam ser características importantes dessas escolas (Lima, 2012).

Nesse sentido, Lima (2012) relaciona as boas práticas escolares como características de escolas eficazes. Para a autora, o conceito de eficácia escolar foi se transformando ao longo do tempo, todavia o tema assume um conceito para eficácia que seguem a mesma direção para a definição de Murillo (2005), na qual as escolas eficazes são as que adicionam sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles possuíam antes de entrar nas escolas.

Assim, abrir chamada “caixa-preta” da educação, discutida e citada por autores que criticavam os resultados obtidos no Relatório Coleman “ de certa forma, promoveu os estudos em boas práticas escolares” (Reynolds *et al.*, 2008), sendo que no caso do Brasil, “tais investigações tomaram impulso, mais propriamente, a partir do Século XXI” (Januário, 2019).

Após a Conferência de Jomtiem, houve um estímulo à interpretação das informações sobre as boas práticas desenvolvidas no âmbito educacional, a fim de fundamentar uma renovação na educação, o que se poderia fazer por meio de reformas baseadas em evidências, bem como de acordo com as exigências de cada situação e contexto (Martins; Calderón, 2019).

O surgimento das boas práticas escolares se dá mediante o protagonismo docente nas instituições de ensino preocupadas com a inovação educacional, fazendo com que aconteçam mudanças positivas nos métodos tradicionais de ensino, através de projetos que incluem as famílias e toda a comunidade escolar. De acordo com os autores, essas mudanças acontecem decorrente de práticas inovadoras que precisam ser construídas dialogicamente, considerando-se o contexto e as peculiaridades das instituições de ensino, gerando novos significados no contexto em que as atividades são desenvolvidas (Rebollo Catalán *et al.*, 2012).

Vários estudos sobre as práticas escolares começaram a ser desenvolvidos como uma forma de se apreender os fatores escolares que promovem a eficácia escolar. Então, no ano de 1996, a UNESCO lançou o documento "Educação: um tesouro a descobrir", no qual apresentou os quatro pilares da educação para o mundo globalizado (Delors, 1996) e, entre outros aspectos, defendia que o estudo sobre as boas práticas escolares poderia contribuir para a renovação da educação (Martins; Calderón, 2015).

No Brasil, as orientações referentes ao desenvolvimento de boas práticas escolares começaram a surgir somente a partir dos anos 2000, após publicações institucionais de inúmeros estudos do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), em sua maioria patrocinados ou apoiados por organismos internacionais, chamados de agências multilaterais (Martins; Calderón, 2019).

Essas publicações governamentais sobre “boas práticas escolares” versavam, habitualmente, sobre melhoria da educação e desempenho escolar. Nessa ótica, as boas práticas escolares comumente encontram-se diretamente vinculadas ao alcance de metas por parte das escolas e dos sistemas de ensino, delineando indicadores de desempenho compatíveis com os observados em países desenvolvidos (Martins, 2015). Portanto, as discussões acerca do termo “boas práticas escolares” suscitavam questões diversas em publicações de estudos governamentais e de entidades não governamentais, entretanto, poucas eram as publicações acadêmicas e científicas que contemplavam este tema no contexto nacional (Martins, 2015).



As boas práticas escolares podem ser evidenciadas através do desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade, realizado em sala de aula, com o adequado suporte da equipe gestora, de forma planejada e articulada (Raczynsky; Muñoz, 2006). Nesse conjunto de circunstâncias, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2012, recomendou que os países membros adotassem as seguintes (boas) práticas e ações no âmbito escolar:

Quadro 3 - Principais boas práticas recomendadas pela OCDE

a)	Aumentar a equidade, para reduzir o fracasso escolar dos alunos
b)	Aumentar a equidade, para reduzir o fracasso escolar dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos;
c)	Desenvolver políticas de investimento, para os alunos da pré-escola até o ensino secundário;
d)	Evitar políticas de sistema que conduzam ao fracasso, beneficiando principalmente os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, de modo a: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eliminar a repetência, evitar a identificação precoce de aptidões e adiar a seleção dos alunos para o segundo grau.</li> <li>2. Gerir a escolha da escola, evitando a segregação e as desigualdades.</li> <li>3. Tornar as estratégias de financiamento sensíveis às necessidades dos alunos e das escolas.</li> <li>4. Conceber alternativas de segundo grau equivalentes, para assegurar a conclusão da formação.</li> </ol>
e)	Ajudar os alunos desfavorecidos a melhorar suas condições, oferecendo: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reforço e assistência aos dirigentes escolares.</li> <li>2. Estímulo à criação de um ambiente positivo, propício à aprendizagem.</li> <li>3. Assessoramento e manutenção de professores de alta qualidade.</li> <li>4. Estratégias de aprendizagem em aulas eficientes.</li> <li>5. Estreitamento dos vínculos entre as escolas e as famílias.</li> </ol>

Fonte: adaptado da OCDE (2012).

Uma possível compreensão sobre o que vem a ser uma “boa prática”, é aquela que a considera “a atividade ou conjunto de atividades inseridas em um conjunto de critérios e indicadores de qualidade comprovadamente adequadas, pertinentes, ajustadas e apropriadas para o contexto sociocultural em que se desenvolve” (Saavedra Macías *et al.*, 2013, p. 4).

Repondo esse entendimento ao contexto educacional, especificamente, pode-se entender que a melhoria da aprendizagem e a elevação dos indicadores de desempenho contemplam as boas práticas escolares (Martins; Calderón, 2015).

Em suma, compreender os fatores de alto desempenho e as boas práticas escolares, condições de elevados indicadores de desempenho, está diretamente relacionado com estudar a eficácia escolar (Martins, 2015).

### 1.5 Práticas de organização e gestão da escola e seus efeitos na aprendizagem

Toma-se como ponto de partida, a ideia de que uma escola considerada de qualidade “é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica” (Libâneo, 2018, p. 49), o que sugere, portanto, que não deveria haver – uma tão “decisiva” quanto equivocada – contradição entre uma formação para a cidadania e para o trabalho.

Pensa-se, isto sim, na perspectiva de educação para a cidadania crítica, ou seja, “formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho” (Libâneo, 2018, p. 51).

Concorda-se com Gomes (2005) que este é o papel social da escola, independentemente do local que esteja ela inserida, sem a da escola, a apropriação destes saberes necessários à vida em sociedade e a inclusão destes sujeitos na cultura letrada torna-se praticamente impossível (Gomes, 2005).

Nesta direção, considerando as pesquisas no campo educacional que apresentam atualmente variadas constatações sobre como construir uma escola de qualidade para todos (Gomes, 2005), e apoiando-se nos conhecimentos disponíveis sobre a eficácia da escolar, há comumente uma associação das noções de uma escola eficaz como uma escola de qualidade, uma vez que se reconhece a relevância da identificação de condições objetivas e subjetivas referentes às práticas de organização e gestão da escola, bem como da avaliação da educação, envolvendo processos e dinâmicas inerentes a gestão, aspectos pedagógicos e do desempenho dos estudantes (Dourado; Oliveira, 2009).

De forma restrita ao campo de estudos sobre eficácia escolar, assume-se por escola eficaz onde alunos progridem mais do que seria esperado, levando em consideração as suas características de entrada (Mortimore; Sammons; Thomas, 1994). Cabe salientar que as evidências mostram que as escolas efetivas podem contribuir para que os alunos com vantagens socioculturais e escolares as aumentem e os demais diminuam as suas desvantagens (Mortimore, 1997).

Em suma, pode-se reputar por escolas eficazes aquelas que “levando em consideração as características dos alunos admitidos, parecem acrescentar valor nos resultados educacionais desses alunos” (Sammons, 2008, p. 335).

Importa, todavia, manter o entendimento que “a eficácia da escola é um conceito que é difícil definir, e após definido, difícil de medir” (Scheerens, 2003).

De modo geral, verifica-se que as pesquisas em eficácia escolar apresentam evidências de que a escola tem um papel relevante para o aprendizado dos alunos – o que se poderia chamar

de “efeito escola” – apesar do impacto dos fatores associados à origem social dos estudantes (Faria; Alves, 2020). À luz desse entendimento, o efeito escola é um termo que se concebe por meio de diversos fatores escolares que contribuem para o alto desempenho dos alunos numa determinada escola, comparativamente ao que ele teria em outra com perfil discente semelhante (*Idem*).

Nóvoa (1995), Barroso (1996) e Lück *et al.* (1998) sugerem que elementos da organização e gestão escolar interferem no sucesso escolar dos alunos, de modo que a maneira como funciona uma escola faz diferença em relação aos resultados escolares obtidos do alunado.

Essa visão se coaduna com as dimensões intraescolares da qualidade da educação (Dourado; Oliveira, 2009), as práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem (Libâneo, 2018), além dos processos internos da escola como influenciadores da eficácia escolar (Soares, 2002; 2004; Reynolds; Teddlie, 2008; Sammons, 2008).

No quadro 4 é possível identificar alguns fatores intraescolares da qualidade da educação.

Quadro 4 - Dimensões intraescolares da qualidade da educação

Autor(es)/Ano	Elementos
Dourado e Oliveira (2009)	Condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Referente ao quesito “plano do sistema – condições de oferta do ensino”, compreende-se uma série de aspectos de adequação, inerentes à garantia das instalações gerais (espaço físico, equipamentos etc.) da unidade escolar, a fim de realizar as atividades de ensino, lazer e recreação, esportivas, culturais, reuniões com a comunidade, entre outras questões.

O elemento “plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar”, tem a ver com vários aspectos relacionados à organização e gestão da escola, tais como: estrutura organizacional compatível com o trabalho pedagógico, princípio da gestão democrática, modo de gestão participativo, definição de programas curriculares, monitoramento e avaliação dos programas e projetos, integração e participação de diferentes grupos/pessoas nas atividades e espaços escolares, perfil adequado do(a) dirigente da escola etc.

Quanto ao fator “plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica”, refere-se ao perfil docente, sendo que tem a ver com diversos aspectos desejáveis ao adequado cumprimento de suas funções profissionais, por ex.: formação inicial e continuada, dedicação

à escola, vínculo efetivo de trabalho, progressão na carreira, política de valorização, condições de trabalho, entre outras questões.

O último elemento – mas não menos importante – é o “plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar”, o qual se refere, essencialmente, ao acesso e às condições adequadas à permanência do aluno, de modo a perseguir/garantir um desempenho satisfatório dele.

Com os elementos intraescolares da qualidade da educação em mente, passa-se a refletir sobre as práticas de organização e gestão da escola e seus efeitos na aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5 - Práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem

Autor/Ano	Elementos de influência
Libâneo (2018)	Organização e gestão escolar como lugar de práticas educativas; cultura organizacional; comunidade de aprendizagem; estrutura de organização e de gestão participativo; projeto pedagógico-curricular eficazmente executado; atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino; gestão da escola e formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando que o contexto da escola se constitui como ambiente educativo, um lugar de práticas e de aprendizagem, pensa-se nas formas de organização e gestão escolar como meios para os fins educacionais (Libâneo, 2018). Assume-se, portanto, que uma unidade escolar adequadamente organizada e gerida visa assegurar as condições organizacionais, operacionais e pedagógicas para que professores e estudantes possam ter o melhor desempenho possível, ou ainda, que se obtenha sucesso nas aprendizagens (*Idem*).

O desenvolvimento de uma cultura organizacional e um clima escolar que favoreçam a interação e o trabalho coletivo, tende a influenciar positivamente o envolvimento e a colaboração das pessoas à consecução de objetivos organizacionais. Esse elemento pode vir a ser “facilitado” pelo modo de gestão participativo, no qual os indivíduos se veem com a autonomia necessária à execução de suas tarefas, mas ao mesmo tempo integrados à gestão mais global da organização (Chanlat, 1995).

Partindo de um paradigma multidimensional da administração da educação (Sander, 2007), entende-se que no âmbito do contexto escolar, um bom (adequado) projeto pedagógico-curricular eficazmente executado, mostra-se fundamental. Aliás, vale lembrar que a eficácia evocada como critério de desempenho pedagógico, pode ser considerada como uma dimensão intrinsecamente educativa, mas não uma preocupação substantiva, isto é, ela é um meio para se

chegar a um fim (preocupação instrumental) (*Idem*).

Além desse aspecto pedagógico-curricular – que se poderia considerar central – há outros elementos essenciais à prática de organização e gestão da escola, por exemplo, a avaliação da aprendizagem e educacional (Libâneo, 2018), a formação permanente do professorado (Imbernón, 2009), adequada supervisão, coordenação e orientação pedagógica, sobretudo dentro de uma perspectiva de formação contínua e reflexiva (Alarcão; Tavares, 2013), entre outras questões.

Outro ponto a ser abordado, tem a ver com os fatores-chave à eficácia escolar (Quadro 6).

Quadro 6 - Alguns estudos referenciais sobre características-chave de escolas eficazes.

Autor(es)/Ano	Fatores
Sammons (2008)	Liderança profissional; objetivos/visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria casa-escola; organização orientada à aprendizagem.
Reynolds e Teddlie (2008)	Liderança eficaz; ensino eficaz; enfoque intenso no aprendizado; cultura escolar positiva; expectativas altas para todos; responsabilidades e direitos dos estudantes; monitoramento do progresso; capacitação do pessoal na própria escola; envolvimento dos pais (de maneiras produtivas e apropriadas).

Soares (2002)	Infraestrutura e fatores externos à organização da escola; liderança na escola; professores; relação com as famílias e com a comunidade; clima interno da escola; características do ensino.
Soares (2004)	Recursos; gestão; corpo discente; relação com a comunidade; relações sociais na escola; professores; projeto pedagógico consistente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O estudo conduzido por Pam Sammons (2008), originalmente publicado na obra *“School Effectiveness: Coming the Age in the Twenty-First Century”*, em 1999, chegou a onze fatores reconhecidos para escolas eficazes: liderança profissional (firme e objetiva, enfoque participativo e profissional que lidere); objetivos e visões compartilhados (unidade de propósitos, prática consistente, participação institucional e colaboração); ambiente de aprendizagem (ambiente ordenado, ambiente de trabalho atraente); concentração no ensino e na aprendizagem (maximização do tempo de aprendizagem, ênfase acadêmica, foco no desempenho); ensino e objetivos claros (organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas, ensino adaptável); altas expectativas (altas expectativas em geral, comunicação das expectativas, fornecimento de desafios intelectuais); incentivo positivo (disciplina clara e justa, *feedback*); monitoramento do progresso (do desempenho do aluno, avaliação do desempenho da escola); direitos e responsabilidades do aluno (aumentar a autoestima do aluno, posições de responsabilidade, controle dos trabalhos); parceria casa-escola (envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos); organização orientada à aprendizagem (desenvolvimento de pessoal baseado na escola).

Reynolds e Teddlie (2008), no estudo inicialmente publicado na obra *“The International Handbook of School Effectiveness Research”*, em 2000, apontaram nove processos das escolas eficazes: liderança eficaz (ser firme e ter objetivos claros, envolver os outros no processo, exibir liderança pedagógica, monitoramento frequente e pessoal, seleção e substituição de pessoal); ensino eficaz (maximização do tempo de aula, formação de grupos e organização bem-sucedidos, apresentação das melhores práticas de ensino, adaptação de práticas e particularidades da sala de aula); enfoque intenso na aprendizagem (enfoque acadêmico,

maximização do tempo de aprendizado na escola); cultura escolar positiva (visão compartilhada, ambiente organizado, ênfase no reforço positivo); expectativas altas/apropriadas para todos (para estudantes e pessoal); responsabilidades e direitos dos estudantes (responsabilidades e direitos); monitoramento do progresso em todos os níveis (da escola, da sala de aula, do estudante); capacitação de pessoal na própria escola (com base na escola, integrado com desenvolvimento profissional continuado); envolvimento dos pais de maneiras produtivas e apropriadas (amortecimento de influências negativas, encorajamento de interações produtivas com os pais).

A partir do contexto da educação básica de uma unidade da federação brasileira, Soares (2002) coordenou a publicação do relatório de pesquisa “Escola eficaz: um estudo de caso de três escolas da rede pública de ensino do Estado brasileiro de Minas Gerais”. Nesse estudo, foram definidos seis elementos para a análise das escolas eficazes: infraestrutura e fatores externos à organização da escola (estado de conservação e adequação das instalações, recursos didáticos existentes, existência/qualidade da biblioteca, número de alunos nas turmas, controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, controle da escola sobre a seleção/demissão de professores, percepção de segurança da escola); liderança na escola (administrativa e pedagógica, projeto pedagógico aceito por todos, envolvimento com o projeto); professores (formação inicial adequada, oportunidade de capacitação e atualização, satisfação com o trabalho e salário, tempo de serviço na escola, estabilidade da equipe, apoio ao professor, relações interpessoais entre os professores da escola); relação com as famílias e a comunidade (estímulo à participação dos pais, inserção da escola na comunidade, inserção dos pais na administração da escola); clima interno da escola (expectativa em relação ao desempenho dos alunos, existência de um clima de ordem); características do ensino (ênfase nos aspectos cognitivos, estrutura do monitoramento do desempenho dos alunos, política de reprovação/aceleração de alunos, processo de ensino utilizado, referência clara sobre o que é ensinado).

Um pouco mais tarde, Soares (2004) publicou importante trabalho na *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación – REICE*, onde definiu um modelo conceitual no qual uma das partes tem a ver com as “características estruturais da escola”, ou seja, aspectos internos à unidade escolar: recursos (físicos, didáticos e humanos); gestão (foco na aprendizagem, processos secundários, profissionalismo, liderança, objetivos claramente definidos); corpo discente (efeito dos pares); relação com a comunidade (participação dos pais na vida escolar de seus filhos, abertura ao processo decisório); relações sociais na escola (cultura da escola, interação entre os professores); professores (formação do

professor, gestão da sala de aula); projeto pedagógico consistente (tamanho da classe, alocação dos alunos às turmas, uso do tempo escolar, currículo, avaliação).

Diferentemente dos estudos de Sammons (2008) e de Reynolds e Teddlie (2008), no caso brasileiro, a “infraestrutura” (Soares, 2002) ou o “recurso físico” (Soares, 2004) tende a ser um fator relevante, principalmente no que se refere às questões prediais, seus equipamentos e suas adequadas condições para o trabalho pedagógico, entre outros pontos. Pensa-se que essa divergência seja devida ao fato de que, em países de maior nível de desenvolvimento social e econômico, a questão infraestrutural esteja em um nível mais satisfatório, daí a pouca ênfase para este aspecto.

Ainda concernente a pesquisa científica em eficácia escolar produzida no Brasil, tem-se o referencial estudo de Alves e Franco (2008), no qual os autores trazem evidências sobre fatores associados ao efeito escola no desempenho de estudantes e escolas. Assim, para além das variáveis externas à escola (de controle), apontam-se cinco categorias por meio das quais foram organizados os seguintes fatores associados: (i) recursos escolares; (ii) organização e gestão da escola; (iii) clima acadêmico; (iv) formação e salário docente; (v) ênfase pedagógica. De acordo com a criteriosa análise, os três primeiros fatores possuiriam forte correlação positiva à eficácia escolar, mas os fatores relacionados à “formação e salário docente” e “estilo pedagógico”, apesar de influenciarem positivamente a eficácia escolar, trariam evidências mais esparsas.

Assim, no que se refere ao contexto educacional brasileiro, nota-se que a maioria dos estudos em boas práticas e eficácia escolar têm sido direcionados à educação básica (ensino fundamental e médio) (Alves; Franco, 2008; Januário, 2019), estando as escolas técnicas e mesmo as de nível superior, ainda pouco abordadas dentro do campo. No entanto, recentemente, verifica-se que têm ocorrido esforços no sentido de contemplar a EPT, sendo que as pesquisas em questão adotaram as seguintes categorias de análise (Quadro 7):

Quadro 7 - Pesquisas em boas práticas e eficácia escolar na EPT

<b>Autor(es)/Ano</b>	<b>Categorias de análise</b>
Calderón <i>et al.</i> (2022)	Gestão escolar; práticas pedagógicas; clima escolar; recursos escolares; ambiente familiar; saúde mental; emprego e renda.
Castellani Neto (2023)	Gestão escolar; práticas pedagógicas; clima escolar; recursos escolares; ambiente familiar; saúde mental; emprego e renda.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No primeiro estudo, intitulado “Pandemia Covid-19: problemas e ações de



enfrentamento de membros da comunidade escolar do SENAI-SP” (Calderón *et al.*, 2022), tratou-se de compreender os principais problemas vividos por membros da comunidade escolar da referida instituição de ensino durante o período pandêmico, seus efeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como as formas de enfrentamento adotadas pelos diversos atores da comunidade escolar, tendo participado desta investigação 17 (dezesete) Centros de Formação Profissional. Nessa pesquisa foram definidos as seguintes categorias de análise: gestão escolar (atuação de diretores/as, coordenadores/as, analistas de qualidade de vida, docentes e discentes para atingir os objetivos institucionais); práticas pedagógicas (problemas relacionados ao trabalho pedagógico realizado para atingir os objetivos de aprendizagem, inovações em sala de aula, estratégias didáticas no âmbito da relação ensino-aprendizagem); clima escolar (problemas de relacionamento entre membros da comunidade escolar, por ex.: gestores/as, docentes, estudantes, funcionários/as, famílias e comunidade); recursos escolares (problemas relacionados à adequação do material didático, dos equipamentos, dos laboratórios e da infraestrutura geral); ambiente familiar (problemas de relacionamento entre membros das famílias dos estudantes); saúde mental (problemas de ordem emocional e psicológica); emprego e renda (problemas relacionados ao mundo do trabalho e à adequação de remuneração durante o período pandêmico).

A pesquisa conduzida por Castellani Neto (2023), sob o título “Boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19 no ensino médio integrado ao técnico: o caso de uma ETEC do Estado de São Paulo”, teve por objetivo investigar, no contexto da pandemia da Covid-19, os desafios identificados pela comunidade escolar (gestores, professores, alunos e seus pais ou responsáveis), assim como as estratégias/ações de enfrentamento (boas práticas adotadas) no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da área de informática, sendo esta investigação um estudo de caso em uma escola técnica localizada no município de Santa Isabel – SP. Nessa pesquisa foram definidas as mesmas categorias de análise do relatório de pesquisa de Calderón *et al.* (2022).

Apesar da pesquisa sobre eficácia estar conectada com o melhoramento escolar (Reynolds *et al.*, 2008), o que de certa forma se expressa nos estudos voltados às boas práticas e elevado desempenho escolar, sobretudo em contextos de alta vulnerabilidade social (Martins; Calderón, 2015; 2016; 2019; Teodoro; Martins; Calderón, 2021), não se deve deixar de levar em consideração algumas críticas sobre as investigações voltadas à temática em questão.

Assim, algumas das precauções que estudiosos do campo deveriam ter, segundo a visão de Goldstein e Woodhouse (2008), seriam aquelas que tem a ver, com a possibilidade de abuso por parte dos governos, mas também o risco de contentamento de apresentação de soluções

simples (simplificações) para problemas complexos (por ex. listas de “fatores importantes”), além do ataque à pesquisa em eficácia escolar pela sua estrutura teórica inadequada, à qualidade da pesquisa e ao baixo engajamento dos pesquisadores em investigações quantitativas de grande escala.

Outra análise à pesquisa em eficácia escolar, é aquela que pode ser realizada a partir de perspectivas teóricas críticas, as quais comumente denunciam possíveis relações com um movimento de empresariamento da educação (Fávero; Centenaro; Santos, 2023). Tal abordagem teórica assenta-se na crítica ao gerencialismo ou ao poder gerencialista, às suas manipulações/seduções com vistas à dominação nas organizações em geral (Gaulejac, 2007), o que pode vir atrelada a denúncias contra a impregnação empresarial de sistemas e unidades escolares, bem como de sua gestão (Lima, 2018; 2019), entre outras questões.

De um ponto de vista das teorias administrativas e organizacionais, a pesquisa sobre eficácia escolar também pode receber algumas críticas, visto que ela se assenta na abordagem teórica comportamentalista (Sander, 2007), a qual pretende-se essencialmente prescritiva e voltada à consecução dos objetivos institucionais, baseando-se, portanto, numa perspectiva paradigmática funcionalista (Motta, 2001; Morgan, 2007; Motta; Vasconcelos, 2008).

Sem deixar de reconhecer méritos da pesquisa em eficácia escolar, estudos interessantes no campo de gestão e política pública têm apontado e defendido modelos de política educacional baseados em governança colaborativa, como sendo mais efetivos do que aqueles calcados apenas em incentivos para desempenho individual (Abrúcio; Segatto; Marques, 2022). Um bom exemplo desse tipo de estudo, foi o desenvolvido por Nogueira Filho (2022), no qual o autor focaliza a atenção em reformas educacionais bem-sucedidas em dois sistemas subnacionais, nomeadamente os casos de Sobral/CE (anos iniciais do ensino fundamental – rede pública) e de Pernambuco (ensino médio – rede pública).

Seja como for, vários têm sido os estudos que, de uma forma ou de outra, ilustram como os aqui chamados “elementos convergentes” atuam, na prática, à melhoria da escola (Reynolds *et al.*, 2008; Martins, 2015; Martins; Calderón, 2016), assim como a ausência e/ou insuficiência dos mesmos, também pode conduzir à ineficácia escolar (Hernández-Castilla; Murillo; Martínez-Garrido, 2014; 2016). Isso, no mínimo, sugere-nos uma reflexão acerca de práticas de organização e gestão da escola com base em evidências.

Essa abordagem de administração educacional/escolar, possui suas bases numa perspectiva organizacional comportamentalista, a qual, essencialmente, se preocupa com o que as pessoas fazem nas organizações e de como o seu comportamento afeta o desempenho destes sistemas instrumentais e sociais (Robbins, 2005). Acrescente-se que esse campo estuda três

determinantes do comportamento humano e social nas organizações (indivíduos, grupos e estrutura – nível organizacional), de modo a aplicar o conhecimento obtido a fim de que as organizações se tornem mais eficazes (*Idem*). Entre outros assuntos de interesse, tópicos como clima e cultura organizacional, liderança e mudança nas organizações, são característicos dentro desse campo de estudos.

Com isso em mente, e como forma de analisar os elementos recorrentes/convergentes de escolas eficazes (Quadro 3), bem como as complementaridades/singularidades das categorias de análise de pesquisas em boas práticas e eficácia escolar (Quadro 7), organizou-se o quadro 8:

Quadro 8 - Elementos recorrentes/convergentes de escolas eficazes

<b>Elemento(s)</b>	<b>Autor(es)/Ano</b>
Liderança	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Foco na aprendizagem	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Clima e cultura escolar	Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Relação família-escola (comunidade)	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Formação do professor	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Monitoramento/avaliação	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002; 2004)
Expectativa de alto desempenho	Sammons (2008); Reynolds e Teddlie (2008); Soares (2002)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No campo de estudos em eficácia escolar, a “liderança” tem se mostrado um dos fatores mais relevantes, principalmente quando se leva em consideração o seu papel no melhoramento da escola (Reynolds; Teddlie, 2008; Sammons, 2008). Para Reynolds e Teddlie (2008), por exemplo, a liderança eficaz é aquela que: se mostra “objetiva e firme”; adota uma “abordagem

participativa”; está relacionada à crença do/a dirigente de que o ensino-aprendizagem é o objetivo da escola (liderança pedagógica); que se envolve na vida escolar, especialmente no “monitoramento frequente e pessoal do desempenho da equipe” e na “seleção e substituição proativa da equipe”.

A relevância da liderança na escola, como já se viu, também é ressaltada por Soares (2002), quando o autor se remete às características desejáveis do(a) diretor(a), referindo-se tanto a aspectos administrativos quanto pedagógicos, além do seu papel crucial na existência de um projeto pedagógico que obtenha o envolvimento e a aceitação por todos da escola. Assim, sugere-se que “os diretores bem-sucedidos frequentemente conseguem manter um equilíbrio entre uma forte liderança e a máxima autonomia para os professores” (Soares, 2004, p. 89), de modo que não seria equivocado afirmar que a “administração da escola se concretiza através de lideranças” (*Idem*).

No estudo de Alves e Franco (2008), apesar da liderança não aparecer explicitamente como um elemento de eficácia escolar, pode-se notar a sua alta relevância no processo/fator associado “organização e gestão da escola”, especialmente no que se refere ao reconhecimento dos professores da liderança do(a) diretor(a), sua dedicação, relação dos professores com a equipe e a direção, além de escolas com diretores(as) com perfis mais democráticos.

Conforme se pode notar, além de se mostrar em elemento convergente a partir dos autores utilizados neste estudo, não é à toa que o fator “liderança” possui grande interesse no campo de comportamento organizacional, sobretudo no nível do grupo, mas também em suas relações no nível individual e do sistema e da dinâmica organizacional (Robbins, 2005), de modo que a sua influência se faz sentir – para o “bem” e/ou para o “mal” – em diversos aspectos da vida das organizações.

O elemento convergente “clima e cultura escolar”, é outro fator comumente associado e de forte correlação com a eficácia pedagógica da escola. Nesse sentido, Reynolds e Teddlie (2008) apontam que escolas eficazes se caracterizam pelo compartilhamento exitoso da visão/missão pela equipe da escola, o que revela a necessidade de construção de um senso de “comunidade” relacionado à cooperação entre os colegas, boa comunicação entre os membros, objetivos comuns, entre outros pontos. Trata-se, em suma, de adotar meios eficazes a fim de se criar uma cultura escolar positiva (Reynolds; Teddlie, 2008), o qual propicie o desenvolvimento de um ambiente favorável (positivo) à cooperação, à participação, ao compartilhamento de responsabilidades, ao alto desempenho de professores e alunos etc. Ainda, a cultura organizacional – da escola – representa um elemento indissociável da organização e gestão escolar, além de se mostrar importante na formação da identidade profissional do professor,

bem como do seu desenvolvimento (Libâneo, 2018).

Sabe-se que o “clima e cultura organizacional”, ambos a seus modos, influenciam atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos nas organizações (Robbins, 2005). O clima organizacional, sucintamente falando, tem a ver com o nível de satisfação, as expectativas e as necessidades dos integrantes da organização (Dias, 2012), configurando-se, de certa forma, na “atmosfera psicológica” que pode envolver a relação entre a organização e seus membros (Luz, 2014). Absenteísmo, alta rotatividade, desperdícios, rumores, conflitos etc., podem ser alguns indicadores de um clima organizacional negativo (Dias, 2012). Numa perspectiva da administração/gestão da escola, já se sabe suficientemente bem, por exemplo, que “o absenteísmo docente tem um efeito regressivo sobre a eficácia escolar” (Alves; Franco, 2008, p. 496).

Em relação à cultura organizacional, sabe-se que a mesma pode ser aprendida e apreendida em vários níveis, quais sejam, o dos artefatos visíveis, dos valores que governam o comportamento das pessoas e dos processos inconscientes (Fleury, 1996). Ademais, enquanto uma de suas funções, não parece haver dúvida quanto ao papel da cultura organizacional referente a busca de consenso interno às organizações, o que pode ser admitido a partir de diferentes perspectivas teóricas (Fleury, 1996; Freitas, 2006; 2009).

Outro elemento considerado convergente de escolas eficazes, é o “foco na aprendizagem”, que no caso de Alves e Franco (2008), convencionou-se denominar “clima acadêmico” (ênfase acadêmica da escola), ou seja, a prioridade do ensino e da aprendizagem não obstante outras demandas sociais mais amplas (*Idem*).

Segundo a visão defendida por Soares (2004, p. 88), “o principal processo em uma escola é o de ensino. [...], o resultado desse processo só pode ser aferido através da aprendizagem dos alunos”, daí, então, a preocupação essencial com as “características do ensino” (Soares, 2002) e com uma “organização orientada à aprendizagem” (Sammons, 2008). Conforme apregoado por Reynolds e Teddlie (2008, p. 317), “o enfoque na importância dos objetivos e processos acadêmicos e uma ênfase acadêmica mostraram ser correlatos centrais das escolas eficazes”.

Referente ao elemento convergente “relação família-escola” – sobretudo na educação básica –, este também se mostra como um aspecto de alta relevância, uma vez que o envolvimento adequado (em várias áreas de utilidade potencial) da família pode ser produtivo à eficácia escolar (Reynolds; Teddlie, 2008). Nessa linha, Sammons (2008) destaca o potencial papel positivo dos pais (responsáveis) na aprendizagem de seus filhos, e Soares (2002), sem excluir o desejável papel positivo da família, amplia o entendimento de modo a abranger a

comunidade, de maneira que “escolas que conseguem êxito nesta questão obtêm uma melhora significativa no desempenho de seus alunos” (Soares, 2002, p. 21).

Assim, também se considera que “a boa escola deve participar da vida da comunidade a que serve” (Soares, 2004, p. 90), portanto, referente a “relação com a comunidade”, particularmente, abre-se um “parêntese” para vislumbrar o papel relevante que pode/deve ser desempenhado pela missão acadêmica da extensão na EPT (Machado; Prados; Martino, 2016; 2018; Machado; Prados, 2018; Machado; Foligno; Silva, 2022; Malacarne *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023), por exemplo.

Quanto ao elemento convergente “formação do professor”, parece que se trata de um fator que quase chega a ser evidente, principalmente devido aos professores estarem mais próximos do estudante, ao papel do professor na eficácia no ensino (Reynolds; Teddlie, 2008). Nessa direção, o referido fator convergente vem a tomar vários sentidos na literatura em eficácia escolar: formação inicial adequada; capacitação/desenvolvimento de pessoal baseado na própria escola – com base na escola, integrado com desenvolvimento formação inicial adequada; capacitação/desenvolvimento de pessoal baseado na própria escola – com base na escola, integrado com desenvolvimento.

De toda forma, crê-se não existir dúvida em relação à importância da adequada formação inicial e continuada do professorado, a fim de que ele exerça a sua profissão eficazmente. Nesse sentido, pensa-se numa formação docente que contemple tendências formativas desse professorado, o que abrange o desenvolvimento da “colaboração”, do “pensamento da complexidade”, entre outras questões (Imbernón, 2009), além de considerar a formação docente em serviço a partir de uma proposta reflexiva (Aquino, 2001), sem esquecer da formação de gestores escolares à luz da reflexividade prática (Alves; Bispo, 2022), bem como o desejável papel formativo e reflexivo oriundo da supervisão, coordenação e orientação da prática pedagógica (Alarcão; Tavares, 2013). Portanto, referente a gestão da escola e ações formativas do professorado, assume-se integralmente a ideia que concebe “a formação continuada como uma das atribuições da organização e gestão da escola, pois é importante instrumento de aprimoramento do trabalho do professor [...]” (Libâneo, 2018, p. 284).

O “monitoramento/avaliação” de progresso e desempenho em todos os níveis (alunos, sala de aula, da escola), também se mostra como um fator recorrente nos estudos em eficácia escolar. Sobre essa questão, por exemplo, Reynolds e Teddlie (2008) apontam a necessidade central da prática de monitoramento, mas que este não deve ser excessivo. Além disso, tais procedimentos “[...] contribuem para um foco no ensino e aprendizagem e, frequentemente, desempenham um papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos” (Sammons,

2008, p. 370), também, sendo considerados úteis para “incentivar a reflexão e a adoção de boas práticas” (Reynolds; Teddlie, 2008, p. 322). Vários estudos brasileiros recentes têm apontado a estreita relação entre avaliações em larga escala, boas práticas e eficácia escolar (Martins; Calderón, 2015; 2016; 2019). No que concerne a avaliação da aprendizagem escolar, avoca-se que:

[...] a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea. (Libâneo, 2018, p. 199).

Em relação ao fator convergente “Expectativa de alto desempenho”, trata-se de um aspecto que também se mostra recorrente no campo de estudos em eficácia escolar, considerada como uma das mais consistentes na literatura (Reynolds; Teddlie, 2008).

A alta expectativa em relação ao desempenho do alunado, tende a receber uma importante influência das expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, o que, entre outros pontos, também contribui a um clima/ambiente interno positivo da escola (Soares, 2002). Sammons (2008), por sua vez, pontua a importância das expectativas altas em geral, de sua comunicação, bem como do fornecimento de “desafios intelectuais” (aulas intelectualmente desafiadoras). Além disso, não é incomum associar as perspectivas do(a) diretor(a) em relação à equipe como um aspecto relevante no que se refere a expectativa de alto desempenho da escola (Reynolds; Teddlie, 2008).

Concernente aos estudos em eficácia escolar na EPT, Soares (2004, p. 83) pontua que “escolas técnicas e principalmente as de nível superior, exigem considerações especiais”. À ausência de maiores explicações do autor para essa afirmação, pode-se supor que tal ideia decorre das especificidades da natureza e características da EPT, que se baseia na estreita relação entre trabalho, profissão e escolarização (Manfredi, 2016).

Como anteriormente demonstrado, estudos recentes sobre boas práticas em escolas que se dedicam a EPT (Calderón *et al.*, 2022; Castellani Neto, 2023), adotaram categorias de análise que, em boa medida, se apoiam em vários aspectos de elementos convergentes de escolas eficazes. Em relação às referidas categorias (*Idem*), note-se que algumas delas não se mostram como recorrentes nos estudos em eficácia escolar, tais como “saúde mental” e “emprego e renda”. No entanto, apesar de não serem usuais, a adoção dessas categorias se mostrou útil e justificável, uma vez que se tratava de analisar “boas práticas escolares” considerando-se um contexto/evento extremo (pandemia Covid-19) que trouxe consideráveis desafios adicionais

para sistemas e unidades de ensino (Calderón *et al.*, 2022; Costa; Machado, 2022; 2023; Castellani Neto, 2023).

Apesar das pesquisas brasileiras em eficácia escolar, majoritariamente, não focalizarem sistemas e/ou unidades de ensino (escolas, faculdades, institutos etc.) da EPT, defende-se como oportuna a aproximação deste campo de estudos a fim de dar atenção à organização, gestão e avaliação desta modalidade de educação, a qual, aliás, é responsável pelo oferecimento de serviços educacionais a um considerável contingente de jovens e adultos, atuando nos níveis básico, técnico e tecnológico, por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica (graduação e pós-graduação).

Da análise das características-chave das escolas eficazes, a partir de alguns estudos referenciais do campo (internacionais e nacionais), chegou-se a sete elementos ou fatores convergentes: “liderança”; “foco na aprendizagem”; “clima e cultura escolar”; “relação família-escola/comunidade”; “formação do professor”; “monitoramento/avaliação”; “expectativa de alto desempenho”.

Da análise/discussão sobre esses elementos convergentes de escolas eficazes, foi possível notar que se trata de fatores que exercem influências – ora mais ou menos relevantes – entre si, de modo a influenciar processos de ensino-aprendizagem na sala de aula e, por conseguinte, no desempenho de estudantes e da escola em avaliações de larga escala (nacionais e subnacionais). O elemento “liderança”, por exemplo, possui estreita interface com a “expectativa de alto desempenho” e ao fator “clima e cultura escolar”, ao passo que estas duas últimas, também se influenciam mutuamente.

Quanto ao elemento “formação do professor”, defendeu-se uma abordagem que, entre outros aspectos, se baseie no “desenvolvimento da colaboração”, no “pensamento da complexidade”, bem como no “papel formativo e reflexivo” oriundo da supervisão, coordenação e orientação da prática pedagógica. O elemento “clima e cultura escolar”, também se evidenciou como um aspecto que faz diferença em relação aos resultados escolares do alunado, bem como na inclinação mais ou menos favorável à colaboração dos membros da comunidade escolar.

Tais elementos, portanto, indicam concordância com a sugestão que preconiza que a organização e gestão da escola influenciam os modos de funcionamento dela, bem como o sucesso escolar de seus alunos. Ao perceber a dinâmica de influências mútuas entre esses e outros fatores, é possível compreender a escola como uma organização social e técnica complexa que possui objetivos educacionais.



Quanto as categorias de análise utilizadas em estudos nacionais recentes sobre “boas práticas escolares” na EPT, nota-se que, em sua maioria – e em diversos aspectos – se encontram em linha com os entendimentos relativos aos elementos convergentes de escolas eficazes. Porém, algumas categorias se mostraram específicas às necessidades de um contexto/evento emergencial ou extremo, como o da pandemia Covid-19.

De modo geral, ao relacionar e discutir práticas de organização e gestão da escola com a eficácia escolar, pode-se perceber a centralidade do fator convergente “foco na aprendizagem”, como um elemento “amalgamador” entre as já referidas práticas e os seus efeitos desejados/pretendidos na aprendizagem de professores e alunos.

Pensa-se, também, que as práticas de organização e gestão da escola, baseadas numa perspectiva de administração para a eficácia pedagógica, possa vir a contribuir para o desenvolvimento da própria “competência pedagógica” dos diferentes atores do contexto escolar, não como um fim em si mesmo, mas, isto sim, como um meio para que o projeto político-curricular atenda as aspirações da sociedade, tanto em termos de efetividade política quanto de relevância cultural, sem deixar de se preocupar com a dimensão econômica, a qual responde ao critério da eficiência.

Acredita-se que esse posicionamento de administração educacional, inspirado pelo princípio da gestão democrática e o modo de gestão participativo, possa ser um dos passos à busca da qualidade social do ensino, o que, é claro, também deve abranger a EPT.

## **1.6 Curso técnico em enfermagem e o ensino remoto emergencial**

A origem da Enfermagem caracterizou-se pelo foco no cuidado humano, exercido essencialmente pela mulher e por religiosas com caráter caritativo, todavia, a profissionalização desse ato só foi oficialmente reconhecida pela sociedade, no século XIX, quando teve início uma busca incessante pela construção de um campo de estudos voltado para as questões inerentes ao cuidado nos âmbitos individual, coletivo e familiar (Ferreira, 2011).

Esse começo teve como marco histórico a atuação de Florence Nightingale, na Guerra da Crimeia, ocorrida entre 1853 e 1856, quando implementou princípios de cuidados que foram elementares na redução da mortalidade dos soldados (Soares, 2013).

Ademais, Florence Nightingale foi responsável por estabelecer a divisão social do trabalho na área da enfermagem, com a definição das atividades desempenhadas pela equipe de enfermagem e acrescentou especificidade ao cuidado, de modo que, no conjunto da divisão deste tipo de trabalho, este se tornasse reconhecido como um campo de atividades

especializadas e essenciais para a sociedade (Soares, 2013).

Os profissionais de saúde que compõem a categoria [enfermagem], apesar de suas especificidades de conhecimentos, teórico e prático, ao exercerem o seu trabalho no âmbito institucional, o desenvolvem como parte de um trabalho coletivo (Pires, 2008; Leopardi 2001).

A profissão de enfermagem, assim como a medicina, faz parte da equipe que produz assistência à saúde, nuclear a qualquer serviço de saúde que visa prestar atendimento de qualidade, fundamentado em um processo de trabalho moderno e tecnicamente aceitável em sociedades desenvolvidas (Machado, 2017).

O trabalho da enfermagem é gerado por necessidades/carências relacionadas à saúde e é centralizado a um objeto compartilhado – seres humanos que necessitam deste cuidado. O resultado do trabalho dos profissionais de enfermagem não é um produto material, mas um produto indissociável do processo de produção, é a própria assistência que é produzida e consumida simultaneamente (Pires, 2008; Leopardi 2001).

Importante registrar, também, que a equipe de enfermagem é responsável pelo cuidado direto ao paciente para atender suas necessidades básicas, promovendo bem-estar, higiene e conforto nas 24 horas do dia (Maissiat, Carreno, 2011), melhor dizendo, “a enfermagem é uma profissão essencial, de utilidade pública e de valor social inquestionável” (Machado, 1999, p. 592).

No que concerne a sua organização, “a enfermagem se estrutura em três categorias: Enfermeiro, Técnico em Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem” (Silva; Machado, 2019).

Dados disponibilizados pelo Conselho Federal de Enfermagem [Cofen], mostram que a equipe de enfermagem representa um elevado contingente da força de trabalho em saúde, além disso, pesquisa realizada em setembro de 2022, pelo mesmo órgão, aponta que a categoria somou 2.726.744 profissionais, sendo 670.852 enfermeiros, 1.608.131 técnicos em enfermagem e 447.407 auxiliares, além de 354 parteiras que atuam em todas as estruturas organizacionais do sistema de saúde brasileiro: hospitais, ambulatórios, centros de saúde, UBS, UPAS (Unidade de Pronto Atendimento), SAMUs (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), ESF (Estratégia Saúde da Família) etc. (Silva; Machado, 2019).

Entre os trabalhadores da saúde, os profissionais de enfermagem [enfermeiros, técnicos em enfermagem e auxiliares de enfermagem] representam o maior quantitativo de pessoal nos serviços públicos e privados. De acordo com um relatório recente da Organização Mundial da Saúde [OMS] e do Conselho Internacional de Enfermeiros [International Council of Nurses –ICN], há cerca de 28 milhões de profissionais de Enfermagem no mundo (Who, 2020).

A legalização da profissão de enfermagem em diversos países, bem como o grande contingente numérico destes profissionais, também comprova o reconhecimento social da profissão (Ministério do Trabalho e Emprego, 2000).

Não sendo rigorosamente uma novidade, um estudo realizado em 2017, pela FIOCRUZ, apontou que a participação dos enfermeiros na equipe de enfermagem corresponde a 23%, enquanto auxiliares e técnicos são 77%, ou seja, no cenário nacional a equipe de enfermagem é, majoritariamente, constituída de técnicos e auxiliares de enfermagem registrados no sistema Conselho Federal de Enfermagem e Conselho Regional de Enfermagem (COFEN/COREN) (Machado, 2017).

Por ser uma profissão que atua nas várias dimensões da saúde, presente em todas as fases vida, do nascer ao morrer, confere a ela a noção sociológica de essencialidade no âmbito das profissões (Silva; Machado, 2019). É justamente pela importância e essencialidade da enfermagem, que, para o seu exercício, se faz necessário uma formação especial e a produção de conhecimentos que fundamentem o agir profissional (Pires, 2009).

Nesse contexto, a partir dos hospitais-escolas, da evolução tecnológica e de novas evidências sobre o processo saúde-doença, as instituições passaram a requerer profissionais bem-preparados, melhor qualificados e com adequada habilidade técnica e manual, originando a educação profissionalizante em enfermagem (Kobayashi; Leite, 2004).

Dessa forma, frente ao surgimento de hospitais-escolas, em 1942, teve início a formação de profissionais de nível médio de enfermagem, com o propósito de suprir a necessidade de contratação de profissionais especializados para auxiliar nos procedimentos médicos, uma vez que as enfermeiras eram responsáveis pelas atividades consideradas administrativas (Dantas; Aguillar, 1999). Em razão disso, foi aprovada a regulação da Escola Profissional para Enfermeiros, Lei nº 10.472/42, com o objetivo de formar enfermeiros auxiliares na assistência direta ao paciente, além de serviços sanitários (Dantas; Aguillar, 1999).

De fato, observou-se que apenas o auxiliar de enfermagem – com ensino fundamental – não era suficiente, sendo necessário um profissional com maior conhecimento científico e autonomia, que estivesse entre o auxiliar e o bacharel em Enfermagem (Maissiat; Carreno, 2011). Dessa forma, as transformações políticas que aconteciam no Brasil influenciaram na inclusão do Técnico em Enfermagem nas áreas hospitalares, a partir da década de 1960 (Costa; Kurgant, 2004).

Por esse motivo, foi necessária a criação e abertura de escolas técnicas para o ensino de enfermagem (Afonso; Carvalho, 2019), conseqüentemente, notou-se a necessidade de que os cursos fossem ministrados por enfermeiros-docentes com competência técnica, domínio do

conteúdo e conhecimento da prática didático-pedagógica (Secaf, 1987), além da obrigatoriedade da presença de enfermeiros graduados para ministrar aulas nesses cursos, até os dias atuais (Afonso; Carvalho, 2019).

Na área da Enfermagem, “o rigor no ensino é algo necessário, uma vez que o erro pode causar a morte, e, portanto, os profissionais devem estar aptos a desenvolverem suas funções” (Demai, 2009, p. 202).

Com o objetivo de preencher uma lacuna existente, com base na Lei 4.024/61, foi criado o primeiro curso para formação do profissional Técnico de Enfermagem na escola Anna Nery, no ano de 1966, no Rio de Janeiro, que teve autorização para funcionar pelos pareceres nº 171 e nº 224, do Conselho Federal de Educação (Costa; Kurcgant, 2004), mas só após 20 anos foi reconhecida a regulamentação para o exercício desta profissão, fundamentada a partir da publicação da Lei do Exercício Profissional nº 7.498/86 (Brasil, 1986) e do Decreto-Lei nº 94.406/87 (Kobayashi; Leite, 2004).

A Lei n 7.498/86 (Brasil, 1986), por sua vez, distingue as atribuições dos diferentes profissionais de enfermagem, estabelecendo diferenças nas atribuições entre técnicos e auxiliares de enfermagem, ainda que, na prática, essas atribuições se confundam e técnicos de enfermagem sejam contratados, por vezes, como auxiliares e vice-versa. Diante desse quadro, estabeleceu-se o que segue:

[...] o técnico de enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem” e o “auxiliar de enfermagem exerce atividade de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento. (Associação Brasileira de Enfermagem, 1987).

Em São Paulo, a primeira escola técnica privada de enfermagem, foi o Colégio Técnico de Enfermagem “Maria Pia Matarazzo”, vinculado ao Hospital Matarazzo, ao passo que, a primeira escola da rede pública estadual foi o Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual Carlos de Campos, atual Etec Carlos de Campos, criada no ano de 1973, e que continua a oferecer o Curso Técnico em Enfermagem até os dias de hoje (Afonso; Carvalho, 2019).

O curso Técnico em Enfermagem da Etec Carlos de Campos, inicialmente, tinha duração de quatro anos e era concomitante ao ensino médio. As professoras que ministravam aulas nesse curso eram todas enfermeiras, e majoritariamente trabalhavam no Hospital das Clínicas, o que facilitava sem muitas burocracias a concessão de campos de estágios e a entrada

dos alunos para essas aulas (Afonso, 2014).

Os convênios com hospitais e prontos-socorros propiciavam a oportunidade para o cumprimento da carga horária de estágio que o aluno precisava no decorrer do curso, assim como os estágios supervisionados pelas professoras do curso de enfermagem da escola técnica, e deste modo, também fomentava a inserção do aluno no mercado de trabalho (Afonso; Carvalho, 2019).

Nessa época, os recursos didáticos eram insuficientes, ora por não compreenderem a estrutura de funcionamento de um curso de enfermagem, ora por falta de incentivos financeiros (Afonso; Carvalho, 2014).

No entanto, muitas foram as mudanças ocorridas, a partir do processo de industrialização e urbanização da sociedade dessa época, por isso, a escola passou a valorizar a formação do indivíduo e ser vista como meio de adaptação às transformações econômicas e culturais (Stutz, 1998).

Um ponto relevante é que, a partir da década de 1990, com base no Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, as escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo foram transferidas para a gestão CEETEPS (CEETEPS) (Almeida, 2003).

Depois disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 2 9394/96 (Brasil, 1996), estabeleceu a educação profissional de nível básico, tecnológico e técnico, que compreende ao auxiliar e ao técnico em enfermagem, com o objetivo de promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, a qualificação, a profissionalização e a atualização, garantindo a habilitação profissional para jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas (Maissiat; Carreno, 2011).

Para Costa e Kurçgant (2004) “a educação profissional ganhou destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96”. À vista disso, o CEETEPS, ao longo dos anos, tem procurado desenvolver com qualidade a formação do aluno de Curso Técnico em Enfermagem, implementando programas de atualização curricular para aproximar o contexto teórico-prático deste curso com a realidade do mercado de trabalho.

O CEETEPS é uma instituição ligado ao governo estadual que administra 228 escolas técnicas de ensino que oferecem 216 cursos técnicos e de nível médio nas áreas de educação, tecnologia, gastronomia e cultura e se consolidou no decorrer das décadas como a maior instituição estadual de ensino profissional gratuito da América Latina (Centro Paula Souza, 2023).

Atualmente, a instituição oferece o curso Técnico em Enfermagem em 59 unidades, tornando-se um importante centro de formação de profissionais de Enfermagem com

conhecimento técnico na área, sendo, portanto, um polo representativo de formação de recursos humanos de natureza técnica, na área da Enfermagem (Centro Paula Souza, 2023).

Um dos trabalhos mais atuais e abrangentes sobre a formação profissional oferecida pelas Etecs que ofertam cursos Técnicos em Enfermagem, no estado de São Paulo, foi realizado por Constantino, Peterossi e Poletine (2022), que analisou os cursos oferecidos pelo CEETEPS, no período de 1998 a 2020.

Com o objetivo de adquirir informações minuciosas sobre o curso técnico em questão, os pesquisadores conduziram uma investigação documental de ordem mista, que examinou o conteúdo do curso de Enfermagem ao longo desse período específico. A partir disso, foram realizadas análises significativas sobre a formação de ensino técnico de nível médio que trabalham na habilitação, dentro de fases específicas do currículo previsto (Constantino; Peterossi; Poletine, 2022).

A pesquisa de Constantino, Peterossi e Poletine (2022), abrangeu a oferta do curso Técnico em Enfermagem em 58 Etecs no Estado de São Paulo, contando com 7.120 alunos matriculados no primeiro semestre de 2020. Também foi destacada a existência dos cursos modulares de Técnico em Enfermagem, com 2.069 alunos ingressantes nos primeiros módulos em 2020, mesmo em meio aos desafios causados pela pandemia de Covid-19.

Nesse estudo, constatou-se que a instituição tem atendido uma demanda constante no Estado de São Paulo, mesmo durante períodos de recessão econômica e desemprego. Isso, de certa maneira, evidencia a importância e a empregabilidade dos profissionais de saúde e serviços. Ainda, ao discutir os limites e possibilidades identificados, observou-se a necessidade de ampliação das políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área, bem como a adaptação da formação docente aos ambientes educacionais específicos, por meio da educação continuada (Constantino; Peterossi; Poletine, 2022).

Destaca-se a presença do Curso Técnico em Enfermagem em todo o interior do Estado de São Paulo, ao contrário de cursos que se concentram apenas em áreas industriais ou cidades de grande porte. Além disso, ressalta-se a carga horária robusta das práticas curriculares com o objetivo de proporcionar vivências aos estudantes durante os estágios, principalmente em hospitais. Decorrente da ausência de dados sobre os egressos desses cursos em nível estadual, o estudo sugere uma oportunidade para futuras pesquisas, visando adequar o atendimento e as políticas voltadas para educação profissional técnica de nível médio (Constantino; Peterossi; Poletine, 2022).

Neste sentido, o projeto pedagógico do curso técnico em Enfermagem, do CEETEPS, designou como objetivo primordial, o desenvolvimento dos estudantes no âmbito das

competências gerais da área da saúde, bem como no das competências específicas técnicas de nível médio. Os ideais filosóficos da referida instituição, reconhecem a importância qualificar o estudante para o novo contexto político e social, estabelecendo a diretriz dos princípios da integralidade e da humanização do cuidado, nas dimensões biopsicossociais do ser humano (São Paulo, 2012).

Apesar do avanço tecnológico e inovador na área da saúde, o ser humano ainda é o mais importante insumo. É o acolher, o toque, a presença, o atendimento rápido e resolutivo, a técnica e a fidelidade do profissional de enfermagem que, mesmo tendo todas as dificuldades, está à frente dos principais procedimentos (Silva; Machado, 2019).

Historicamente, a enfermagem, sempre esteve presente em contextos de crise como guerras, catástrofes ambientais e humanitárias, o que não foi diferente durante a pandemia por SARS-CoV-2 (Oliveira *et al.*, 2020). O cenário pandêmico deu ênfase à Enfermagem como uma categoria profissional essencial para o sistema de saúde brasileiro, não apenas pelo seu conhecimento técnico, mas, também, por se tratar de profissionais que permanecem 24 horas ao lado do paciente independente do contexto (Souza *et al.*, 2020).

Por se tratar de um curso com uma extensa carga horária de atividades práticas, e diante do recente contexto pandêmico vivido, estratégias tiveram que ser adotadas no intuito de diminuir o impacto dessa situação no cotidiano dos estudantes (Dias *et al.*, 2021). Nessa conjuntura, a atuação dos profissionais de enfermagem produziu sentimentos duais entre os estudantes (Choi, 2020). Diante de uma pandemia como da Covid-19, os profissionais de saúde, dentre eles, os da enfermagem, encontraram-se na porta de entrada em todo o conjunto da assistência nos serviços de saúde, atuando na linha de frente para promover a saúde da população e cuidando das pessoas com agravos já instalados (Forte; Pires, 2020).

Para conter a disseminação do coronavírus, foi necessário interromper drasticamente as aulas presenciais, ao reconhecer os estudantes como potenciais transmissores do vírus, ao mesmo tempo que eram considerados vulneráveis à contaminação. Essa interrupção abrupta das atividades presenciais, que combinavam teoria e prática, exigiu a reorganização das práticas de ensino em seus diferentes níveis, ao considerar a diversidade do público a ser atendido, tornando necessária a ampliação de competências e reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem (Alves *et al.*, 2015).

Ao enfrentar momentos jamais imaginados, o CEETEPS buscou reunir as forças e as competências de seus colaboradores e educadores, para traçar estratégias que permitissem seguir a diante na formação profissional, garantindo ao alunado o acesso aos estudos, o seu direito ao futuro (Centro Paula Souza, 2020).

Nesse sentido, muitos foram os desafios enfrentados, diante dos quais, o engajamento/comprometimento da comunidade acadêmica se mostrou decisivo à adoção de planos de contingência, sendo que, nesta direção, uma das ações institucionais foi a capacitação docente para o uso de metodologias inovadoras e de soluções criativas (Centro Paula Souza, 2020).

O modelo de ensino adotado, mundialmente, não foi considerado pela literatura acadêmica como ensino a distância (EAD), tendo em vista que não houve planejamento de material e estrutura preparada para essa modalidade. Dessa maneira, o termo que vem sendo utilizado, é descrito como "ensino remoto emergencial" (ERE), que é assim definido como remoto por se tratar de uma mudança temporária em que estudantes e professores não se encontram presencialmente e emergencial por ser uma modalidade de ensino em que não houve tempo para o planejamento prévio (Hodgesc *et al.*, 2020).

Em meio a tantas incertezas, a aula remota foi adotada e autorizada pelo Ministério da Educação para o prosseguimento das atividades de ensino e do calendário letivo. Dentro do contexto virtual, os docentes tiveram que aprimorar a utilização das metodologias ativas, buscando manter a qualidade das aulas, antes presenciais (Vieira; Santos, 2020).

Por um lado, com esse novo cenário sanitário que impôs uma rápida mudança nas práticas de ensino, os discentes também se viram diante da necessidade de desenvolverem habilidades específicas, como o uso de certas tecnologias adaptadas às necessidades educacionais. Por outro lado, o docente que teve que incluir de forma repentina as tecnologias em seus métodos de ensino.

Dessa forma, com vistas a minimizar os prejuízos para a formação dos alunos, uma outra ação emergencial adotada foi a aquisição de *chips* para oferecer a alunos que não tinham acesso à internet, assim como a adoção da plataforma *MS Teams*, da Microsoft, como o ambiente virtual de aprendizagem e trabalho (Centro Paula Souza, 2020). Os docentes de Etecs, também foram abastecidos com materiais de apoio e participaram de diversas capacitações (Centro Paula Souza, 2020). De certo, tais ações adotadas se enquadram no objetivo promover a inclusão digital, para que os estudantes de escolas públicas pudessem realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão (Dias *et al.*, 2021).

Lima *et al.* (2020), por sua vez, afirmam que o acesso à internet e aos equipamentos de informática não é uma realidade frequentemente observada nos domicílios de todos os estudantes. Além disso, as políticas públicas não acompanham os modelos e parâmetros impostos pelo conhecimento científico e pela tecnologia, pois estas ainda não superaram as antigas formas de exclusão social, cujos desdobramentos foram intensificados durante a



pandemia (Costa, *et al.*, 2020).

Ao se considerar a modalidade à distância ou não presencial como alternativa para o enfrentamento à pandemia, é fundamental analisar questões relacionadas às diferentes condições de acessibilidade e aproveitamento das ferramentas digitais, além das realidades educacionais desiguais, a fim de que essa modalidade seja realmente eficaz e que não prejudique a oferta de ensino de qualidade (Lima *et al.*, 2020; Sampaio, 2020).

Silva (2003) reconhece que a educação profissional na área de enfermagem deve priorizar o ensino com ênfase na dimensão técnico-especializada, ético-política, relacionamento interpessoal e comunicação, de modo que o aluno seja inserido em um mercado que exige um profissional centrado em conhecimentos para uma tomada de decisão assertiva. Contudo,

Ainda que diversos fatores possam ser corrigidos e/ou adaptados na modalidade de ERE, alguns elementos não são passíveis de adaptação, como por exemplo, a realização de simulações realísticas e aulas práticas (Nóbrega *et al.*, 2020), além da falta de interação professor-aluno. Mas, apesar disso, e considerando que é no campo prático que o estudante do curso técnico em enfermagem desenvolve inúmeras competências e habilidades essenciais para o seu aprendizado, houve a necessidade da implementação do ERE no curso técnico em Enfermagem como alternativa em tempos de enfrentamento da Covid-19 (Gomes *et al.*, 2020). Ao observar impactos da pandemia no cotidiano estudantil dos discentes, entende-se como pertinente e relevante a discussão: “pode o ensino remoto garantir o conteúdo com a qualidade que desejamos”? (Saviani; Galvão, 2021).

Na trilha de incertezas e apreensão no que se refere o ensino de enfermagem em contextos de crise como pandemia de Covid-19, diferentes formatos de ensino tiveram que ser implantados para garantir uma formação sólida e de qualidade; todavia, sabe-se que nada substitui o professor presencialmente, viabilizando a construção coletiva do conhecimento em enfermagem (Riegel *et al.*, 2022). Portanto, é preciso saber como essa nova forma de ensinar e aprender impactou e tem impactado os membros da comunidade escolar, para, desta forma, podermos analisar estratégias e olhar para o cenário pós-pandêmico na formação dos profissionais de Enfermagem (Riegel *et al.*, 2022).

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

A fim de demonstrar como a investigação foi realizada, buscou-se, nesta seção, descrever a ‘abordagem, tipos e estratégias de pesquisa’, os ‘critérios de seleção da instituição de ensino investigada’, bem como os ‘produtos educacionais da dissertação’.

### 2.1 Abordagem, tipos e estratégias de pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo (Patton, 2002; Godoy, 1995a; 1995b; 2010; Chizzotti, 2014; Creswell, 2014). Em relação aos seus fins, esta investigação se apresenta como descritiva (Gil, 2002; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), e aos seus meios, como bibliográfica, documental e de campo (Gil, 2002; Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O estudo de caso tem sido utilizado de forma ampla nos estudos organizacionais, sendo que a sua especificidade se assenta “no tipo de questão que ele responde, cujo foco de interesse está no individual, no específico” (Godoy, 2010, p. 119), além de “estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno/objeto da investigação” (Godoy, 2010, p. 121). Além disso, o estudo de caso possibilita contribuições aos problemas da prática, pois “pode se constituir numa rica fonte de informações para medidas de natureza prática e decisões políticas trazendo contribuições tanto para pesquisa acadêmica quanto para vida organizacional” (Godoy, 2010, p. 144).

Uma das características definidoras de um estudo de caso qualitativo, é a busca de compreensão em profundidade do caso, o que pode ocorrer quando o pesquisador “coleta muitas formas de dados qualitativos, variando desde entrevistas, observações e documentos até materiais audiovisuais” (Creswell, 2014, p. 87). Nesse sentido, adotou-se o estudo de caso como estratégia de investigação, uma vez que se pretende “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (Chizzotti, 2014, p. 135).

Com vistas a sustentar a base conceitual da pesquisa, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), a partir de textos referenciais sobre: “eficácia escolar”, “boas práticas escolares e melhoria da escola” e “práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem”.

Adotou-se a análise de documentos institucionais (Godoy, 1995b), por exemplo, o Relatório “CPS: Estratégias de Gestão para a Pandemia da Covid-19” (CEETEPS, 2020), entre outros documentos publicados pela Administração Central do CEETEPS.

Nessa etapa da investigação, a pesquisadora realizou a leitura dos documentos pertinentes, a fim de identificar os principais problemas/desafios vividos no período pandêmico, bem como as possíveis ações de enfrentamento adotadas institucionalmente, tendo em vista os seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Outra etapa da pesquisa, foi aquela que se deu por meio da realização de entrevistas estruturadas a partir da adaptação do roteiro utilizado por Calderón *et al.* (2022), a qual contou com o devido consentimento esclarecido dos participantes. Nesse ponto da investigação, procurou-se identificar os principais problemas/desafios vividos no período pandêmico, bem como as possíveis ações de enfrentamento adotadas, tendo em vista os seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), contendo as regras de utilização dessas informações foi assinado pelos participantes, sendo que uma cópia ficou com o respectivo participante e outra com a pesquisadora.

Ao todo, realizou-se entrevistas com os seguintes membros da comunidade escolar: diretor [1], coordenador pedagógico [1], coordenador de curso [1], orientador educacional [1], professores [3]. Todas as entrevistas foram realizadas por meio do *MS Teams*, e o seu conteúdo foi gravado com o devido consentimento dos participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo que os dados foram organizados por meio do “instrumento de coleta de dados”, adaptado de Calderón *et al.* (2022) (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 26 de fevereiro de 2024 e 01 de março de 2024, as quais foram viabilizadas por meio de convites prévios enviados por *e-mail* para todos os participantes, e após a concordância e indicação de suas disponibilidades de dias/horários.

As entrevistas foram marcadas previamente pela pesquisadora na plataforma *MS TEAMS* e adicionadas aos calendários do *Google*, com uma duração aproximada de quarenta minutos, nas datas e horários indicados na Tabela 1:

Tabela 1 - Data e horários das entrevistas

<b>Profissional</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Horário da entrevista</b>
Diretor escolar	22/02/2024	19:30h
Coordenadora pedagógica	22/02/2024	21:00h
Professor 1	27/02/2024	17:00h
Professor 2	28/02/2024	17:00h
Professor 3	29/02/2024	14:30h
Coordenadora de curso	01/03/2024	14:30h
Orientadora educacional	01/03/2024	19:30h

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Acrescente-se que esta investigação buscou atender as exigências da ética em pesquisa, tendo sido submetida à Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) do CEETEPS, sendo obtida a sua aprovação em 26/04/2023, sob o Parecer\_E.P nº 002/2023 (Anexo B).

Com vistas a interpretação dos dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas estruturadas, baseado em Calderón *et al.* (2022) foram definidas categorias [dimensões de análise] *a priori*, quais sejam:

- gestão escolar: atuação dos membros do corpo de gestão da escola [diretor/a, coordenadores/a; orientador/a pedagógica etc.];
- práticas pedagógicas: problemas relacionados ao trabalho pedagógico realiado para atingir os objetivos de aprendizagem;
- clima escolar: “atmosfera psicológica” da escola, problemas de relacionamento entre membros da comunidade escolar etc.;
- recursos escolares: questões relacionadas à adequação do material didático, equipamentos, laboratórios e da infraestrutura geral da unidade escolar;
- ambiente familiar: problemas de relacionamento entre membros das famílias dos estudantes etc.;
- saúde mental: problemas de ordem emocional e psicológica;
- emprego e renda: questões relacionadas ao mundo do trabalho e à adequaçãp de remuneração durante o período da pandemia.

No entanto, caso se fizesse necessário, a depender do que emergisse da pesquisa de campo, poderiam ser adotadas categorias *a posteriori*, o que, de fato, ocorreu, tendo emergido

a dimensão “infraestrutura”, no que se refere ao tipo de problema externo ao ambiente escolar, propriamente dito. A infraestrutura referente ao ambiente escolar, foi considerado dentro da dimensão “recursos escolares”, no tipo de problema interno à unidade escolar.

## **2.2 Critérios de seleção da instituição de ensino investigada**

A definição da ETEC envolvida nesta pesquisa, seguiu os seguintes critérios:

- a) Oferecer o Curso Técnico em Enfermagem;
- b) A unidade de ensino se encontrar localizada em uma região/cidade com alto nível de vulnerabilidade social, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) e/ou pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM);
- c) A unidade de ensino ter se destacado pelo seu ótimo desempenho em avaliação educacional em larga escala, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Nessa fase, realizou-se uma busca refinada de todas as ETEC do CEETEPS, que ofereceram o Curso Técnico em Enfermagem, e que se inseriam nos demais critérios estabelecidos. Dessa forma, foi determinada como lócus de pesquisa, a Etec Dr. Demétrio Azevedo Jr, no município de Itapeva – SP.

Itapeva, é uma cidade localizada na região sudoeste do estado de São Paulo, faz divisa com os municípios de Itaí, Paranapanema, Buri, Taquarivaí, Capão Bonito, Guapiara, Ribeirão, Ribeirão Branco, Nova Campina, Itararé e Itaberá. Originária do século XVIII, a cidade começou como um bairro rural de Sorocaba e se desenvolveu a partir da instalação de um pouso de tropeiros, sendo oficialmente fundada por Antônio Furquim Pedroso em 1769 (Prefeitura de Itapeva, 2024).

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, disponibilizados no *site* da prefeitura municipal de Itapeva, a cidade possui uma área de 1827 km<sup>2</sup> e uma população estimada em cerca de 87.765 habitantes (Prefeitura de Itapeva, 2024). Apesar de ter baixo índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o qual encontrava-se, em 2010 (com dados dos Censos 1991, 2000 e 2010), na nongentésima sexagésima quinta posição (965<sup>a</sup>) dos municípios brasileiros, com IDHM igual a 0,732, Itapeva foi o segundo município com baixo índice a oferecer o Curso Técnico em Enfermagem pelo CEETEPS, no ano de 2020, e se destacou por seu excelente desempenho no SARESP (United Nations Development Programme, 2013).

Na tabela 2, é possível observar os municípios que ofereceram o curso mencionado em

2020 e as escolas técnicas correspondentes, organizados de forma decrescente com base no IDHM.

Tabela 2 - IDHM por Município cuja ETEC oferta o Curso Técnico em Enfermagem

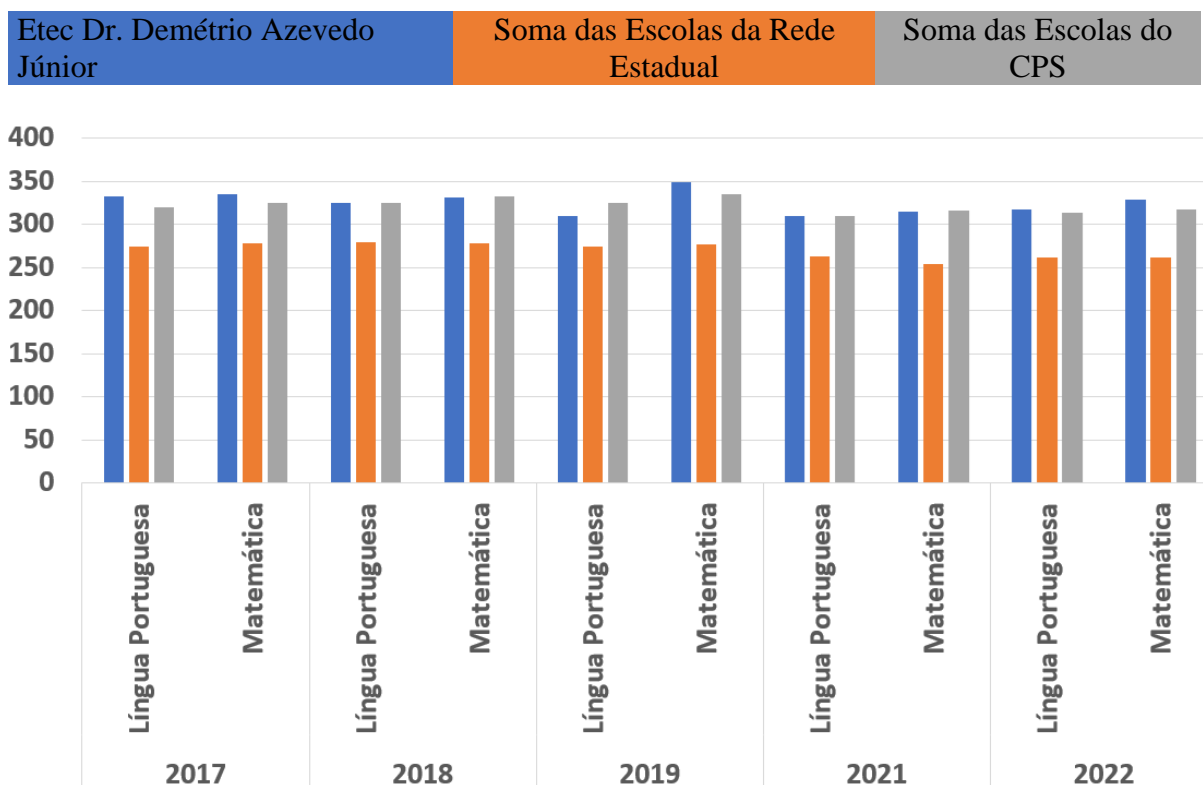
<b>Municípios</b>	<b>Ranking IDHM</b>	<b>IDHM</b>	<b>Unidades do Centro Paula Souza</b>
Casa Branca (SP)	1021	0,730	Etec Dr. Francisco Nogueira de Lima
<b>Itapeva (SP)</b>	<b>965</b>	<b>0,732</b>	<b>Etec Dr. Demétrio Azevedo Jr.</b>
Cafelândia (SP)	719	0,742	Etec Profª Helcy Moreira Martins
Palmital (SP)	628	0,746	Etec Prof. Mário Antônio Verza
Taquaritinga (SP)	583	0,748	Etec Dr. Adail Nunes da Silva
Mongaguá (SP)	467	0,754	Etec Adolpho Berezin
Batatais (SP)	350	0,761	Etec Antônio de Pádua Cardoso
Itapira (SP)	335	0,762	Etec João Maria Stevanatto
Mococa (SP)	335	0,762	Etec Francisco Garcia
Oswaldo Cruz (SP)	335	0,762	Etec Amim Jundi
Santa Cruz do Rio Pardo	335	0,762	Etec Orlando Quagliato
Itapetininga (SP)	320	0,763	Etec Darcy Pereira Moraes
Presidente Venceslau (SP)	320	0,763	Etec Prof. Milton Gazzetti
Cachoeira Paulista (SP)	304	0,764	Etec Prof. Marcos Uchôas dos Santos
Atibaia (SP)	289	0,765	Etec Prof. Carmine Biagio Tundisi
Suzano (SP)	289	0,765	Etec de Suzano
Mauá (SP)	274	0,766	Etec de Mauá
São Roque (SP)	249	0,768	Etec de São Roque
São Vicente (SP)	249	0,768	Etec Dra. Ruth Cardoso
Campo Limpo Paulista	238	0,769	Etec de Campo Limpo Paulista
Garça (SP)	238	0,769	Etec Monsenhor Antônio Magliano
Tupã (SP)	220	0,771	Etec Prof. Massuyuki Kawano
Matão (SP)	197	0,773	Etec Sylvio de Mattos Carvalho
Santa Rita do Passa	178	0,775	Etec Manoel dos Reis Araújo
Dracena (SP)	168	0,776	Etec Profª Carmelina Barbosa
Jales (SP)	168	0,776	Etec Dr. José Luiz Viana Coutinho
Jaú (SP)	145	0,778	Etec Joaquim Ferreira do Amaral
Ourinhos (SP)	145	0,778	Etec Jacinto Ferreira de Sá
Birigui (SP)	128	0,780	Etec Birigui – Doutor Renato
Franca (SP)	128	0,780	Etec Dr. Júlio Cardoso
Orlândia (SP)	128	0,780	Etec Prof. Alcídio de Souza Prado
Santa Bárbara D'Oeste	119	0,781	Etec Prof. Dr. José Dagnoni
Araras (SP)	119	0,781	Etec Prefeito Alberto Feres
São Paulo	28	0,783	Etec Parque da Juventude
São Paulo	28	0,783	Etec Mandaqui
São Paulo	28	0,783	Etec Uirapuru
São Paulo	28	0,783	Etec Carolina Carinhato Sampaio
São Paulo	28	0,783	Etec Carlos de Campos
Mogi Mirim (SP)	100	0,784	Etec Pedro Ferreira Alves
Catanduva (SP)	92	0,785	Etec Elias Nechar
Monte Aprazível (SP)	92	0,785	Etec Padre José Nunes Dias
Amparo (SP)	92	0,785	Etec João Belarmino
Piracicaba (SP)	92	0,785	Etec Cel. Fernando Febeliano da
Barueri (SP)	87	0,786	Etec Antônio Furlan
Lins (SP)	87	0,786	Etec de Lins
Cruzeiro (SP)	76	0,788	Etec Prof. José Sant'Ana de Castro
Barretos (SP)	71	0,789	Etec Cel. Raphael Brandão
Adamantina (SP)	67	0,790	Etec Prof. Eudécio Luiz Vicente
São José do Rio Preto	50	0,797	Etec Philadelpho Gouvêa Netto
Marília (SP)	47	0,798	Etec Antônio Devisate
Sorocaba (SP)	47	0,798	Etec Rubens de Faria e Souza
Botucatu (SP)	40	0,800	Etec Dr. Domingos Minicucci Filho
Bauru (SP)	37	0,801	Etec Rodrigues de Abreu
Pirassununga (SP)	37	0,801	Etec Tenente Aviador Gustavo Klug
Rio Claro (SP)	34	0,803	Etec Prof. Armando Baveux da Silva

Assis (SP)	28	0.805	Etec Pedro D'Arcádia Neto
São Carlos (SP)	28	0.805	Etec Paulino Botelho
Ilha Solteira (SP)	18	0.812	Etec de Ilha Solteira
Araraquara (SP)	14	0.815	Etec Prof <sup>a</sup> Anna de Oliveira Ferraz

Fonte: Atlas dos Municípios: United Nations Development Programme; CEETEPS.

No gráfico 1, é possível observar o desempenho da Etec Dr. Demétrio Azevedo Jr. em Itapeva, SP, no SARESP. Nos últimos três anos em que a avaliação foi realizada (2017, 2018 e 2019, não ocorrendo em 2020), nota-se que a organização educativa ora em foco, apresentou resultados superiores às escolas da Rede Estadual e às Etecs administradas pelo CEETEPS, levando-se em conta as unidades curriculares em Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 1 - Comparação de Desempenho no SARESP



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 2.3. Produtos educacionais da dissertação

A pesquisa realizada para esta dissertação, possibilitou a elaboração de produtos educacionais preliminares: comunicações e subscrições em anais de eventos. Assim, sendo o tipo de produto a ‘apresentação de trabalhos em eventos nacionais/internacionais com ISSN na área de Educação’, obteve-se:

- a) 2 comunicações orais com publicação de artigo completo em anais de evento:

- COSTA, L. S.; LEONARDO, N. M.; SANTOS, M. F.; MACHADO, M. M. Organização e gestão da escola e a influência na eficácia escolar. **Anais do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional – SIMPROFI**, São Paulo, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, São Paulo, SP, Brasil, 21 a 23 de novembro, 2023.
  - COSTA, L. S.; MACHADO, M. M. Boas práticas da comunidade escolar: fundamentos teóricos para uma abordagem na educação profissional e tecnológica. **Anais do XVII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional, SIMPROFI – Educação, Trabalho e Produção Sustentável**, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza São Paulo – SP, Brasil, 26 e 27 de outubro, 2022.
- b) 1 comunicação oral e publicação de resumo expandido em anais de evento:
- COSTA, L. S.; MACHADO, M. M. Boas práticas da comunidade escolar na pandemia COVID-19: uma aproximação para o ensino técnico de nível médio. **Anais do IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional, III Congresso de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Educação – ConProEduc**, São Caetano do Sul, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, 2023.

Após a conclusão e defesa desta dissertação, propõe-se a divulgação ao CEETEPS por meio de relatório técnico, com o objetivo de oferecer uma devolutiva sintética a respeito dos resultados.

Outro produto adicional à pesquisa realizada, é a elaboração, submissão e publicação de artigo em periódico científico qualificado na área de Educação, além de novas comunicações em eventos, além da possibilidade adicional de publicações científicas em formato de novos artigos e comunicações orais com publicação de resumo expandido em anais de eventos.

Além da dissertação, que é requisito para a conclusão das atividades e obtenção da titulação no Mestrado, entre os produtos da pesquisa previstos, encontra-se:

- Atividade de extensão, por meio do ‘Programa de Atividades de Extensão: Saberes e Práticas em Educação Profissional e em Sistemas Produtivos’, ligado aos Programas de Mestrado Profissional do CEETEPS.

A partir do que foi apresentado, esta pesquisa pretende trazer contribuição teórica para suprir lacuna existente na literatura sobre “eficácia e melhoria da escola”, tendo por foco a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente no âmbito do Curso Técnico em Enfermagem.

Além disso, vislumbra-se contribuição às práticas de gestão de escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, vinculadas ao CEETEPS, de modo a compartilhar boas práticas escolares em contextos de alta vulnerabilidade social e/ou de crise e eventos extremos.



Outra desejável contribuição deste trabalho, tem a ver com o futuro desenvolvimento de um repositório de “boas práticas e fatores contextuais de eficácia escolar no âmbito da EPT paulista”, de modo a se pensar sobre possível rede colaborativa (Abrucio; Segatto; Marques, 2022) na EPT, tendo em vista uma gestão educacional/escolar baseada em evidências.

### **CAPÍTULO 3 - O CONTEXTO E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Sabe-se que toda situação nova certamente traz consigo insegurança. Em se tratando de ensino, esse desafio é potencializado pela exigência de superar as metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e que são atribuídas aos diferentes membros da comunidade escolar por meio das competências, habilidades e bases tecnológicas desenvolvidas nos componentes curriculares.

O presente estudo, nasce no bojo das reflexões acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 na Educação, com foco especial na educação profissional e tecnológica e no curso técnico em enfermagem, e faz parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Eficácia e melhoria escolar na educação profissional e tecnológica” – tendo como pesquisador responsável o Prof. Dr. Michel Mott Machado.

Além disso, esta investigação se desenvolve no âmbito do grupo de pesquisa “Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica” (DGP/CNPq), sob responsabilidade da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

A interpretação dos resultados, apresenta informações que podem ser utilizadas para embasar decisões estratégicas e políticas, ao mesmo tempo em que destaca lacunas no conhecimento que merecem ser exploradas em futuros estudos do curso técnico em enfermagem ou, ainda, em outros cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive para o enfrentamento de situações adversas [crises e eventos extremos].

## **CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O objetivo deste capítulo é analisar as perspectivas de membros da equipe de gestão, por meio de informações provenientes de entrevistas realizadas com o diretor da U.E, a coordenadora pedagógica, a coordenadora do curso técnico em enfermagem e da orientadora educacional, além das percepções de componentes do corpo docente da escola e uma análise comparativa das percepções da equipe de gestão escolar.

### **4.1 Percepções da equipe de gestão escolar: diretor, coordenadora pedagógica, coordenadora de curso e orientadora educacional**

Além do cargo de diretor/a da U.E., coordenador/a pedagógico/a, coordenador/a de curso e orientador/a educacional, a equipe de gestão escolar, nas escolas técnicas do CEETEPS, também é composta por outros cargos/membros: o diretor de serviços acadêmicos, o diretor responsável pela diretoria de serviços administrativos, o assessor técnico-administrativo e os servidores técnico-administrativos, atividades estas que se associam à esfera acadêmico-administrativa da escola. Cada um desses profissionais tem suas próprias responsabilidades, mas trabalham em conjunto seguindo as diretrizes técnicas e pedagógicas estabelecidas pelo diretor da U.E., de acordo com as normas do Conselho Deliberativo do CEETEPS.

A equipe de gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e no funcionamento da instituição de ensino como: planejar, coordenar, liderar e controlar as atividades pedagógicas e administrativas da escola (Lück, 2013).

O gestores escolares são responsáveis por garantir a qualidade do ensino, o desenvolvimento dos estudantes e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Além disso, cabe a eles promover a integração entre professores, funcionários, alunos e pais, estimular a participação da comunidade e buscar soluções para os desafios e problemas enfrentados pela escola (Paro, 2018).

Ademais, a equipe de gestão escolar também deve se preocupar com a formação continuada dos professores, a gestão financeira e a elaboração e execução de projetos pedagógicos que promovam a melhoria do desempenho dos alunos (Borges, 2019). Além disso, desempenha um papel fundamental no sucesso escolar dos alunos, pois é responsável por criar um ambiente propício para o aprendizado, promover a integração da comunidade escolar e garantir a eficácia das práticas pedagógicas.

Nesta etapa da investigação, são abordados os dados obtidos com base na perspectiva

da equipe de gestão escolar, com ênfase em participantes que ocupam cargos envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas da escola e na área de administração escolar.

#### 4.1.1 Percepções do diretor da unidade

Os dados obtidos por meio da entrevista com o diretor da escola, apontou cinco principais desafios enfrentados durante a pandemia, destacando tanto questões de ordem interna quanto externa.

Um dos problemas apontados foi a pouca familiaridade de alunos e professores com a plataforma *MS TEAMS*, identificado na dimensão Práticas Pedagógicas.

Outro problema apontado pelo diretor, está relacionado à qualidade dos dispositivos, principalmente, dos alunos, apontando para um problema de infraestrutura que apesar de influenciar no desempenho dos estudantes é externo a U.E.

A ausência de material digital é um problema relacionado aos recursos escolares e sugere a elaboração, atualização e disponibilização de conteúdos digitais de qualidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão do conceito de trabalho remoto pelos professores e alunos foi apontado como o quarto problema enfrentado, de natureza interna, relacionado diretamente às práticas pedagógicas adotadas.

Por fim, o diretor indica o acesso à internet e a conectividade, como um desafio relacionado à infraestrutura, elementar para garantir que todos tenham acesso a uma conexão estável para participar das aulas remotas.

Pode-se dizer que os problemas identificados pelo diretor abrangem diferentes dimensões, desde questões pedagógicas até infraestruturais, como demonstrado no quadro 9:

Quadro 9 - Principais problemas apontados pelo diretor da escola.

Problema identificado	Tipo de problema		Dimensão
	Externo	Interno	
Pouca familiaridade com a plataforma <i>TEAMS</i>		X	Práticas Pedagógicas
Qualidade dos dispositivos (principalmente dos alunos)	X		Infraestrutura
Ausência de material digital		X	Recursos Escolares
Compreensão do conceito de trabalho remoto		X	Práticas Pedagógicas
Acesso à internet/ conectividade	X		Infraestrutura

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A entrevista do diretor demonstra a sua preocupação na busca de soluções para dar continuidade as aulas, para se comunicarem e manterem o contato durante um período cheio de incertezas.

Em relação a um dos problemas identificados por esse ator da escola, no caso, a pouca familiaridade – de diversos membros da comunidade escolar – com o uso do *MS TEAMS*, e considerando que o diretor já tinha familiaridade com a referida plataforma, ele se propôs a ajudar quem não sabia, conforme se pode notar a partir da fala a seguir:

Eu montei um data show aqui no nosso pátio, na escola, liguei o TEAMS no notebook e os professores estavam indo lá naquele clima de tensão e tudo (Diretor, 2024).

Além disso, apontou-se, também, para o esforço do diretor para que existisse uma tentativa de estabelecer uma certa informalidade, a fim de manter a proximidade nas interações e, assim, auxiliar os professores, de acordo com seu discurso:

Nesse período eu fiz chamadas quase que diariamente com o grupo nosso de professores, a noite estava todo mundo ali a gente foi se vendo durante esse período todo, foi informalmente (Diretor, 2024).

O fato de alguém compartilhar algo que descobriu/aprendeu, e de todos se empolgarem com isso, de certa forma, demonstra um engajamento e interesse comum em aprender e evoluir juntos. Assim, a “motivação” mencionada pelo diretor, sugere que essas trocas de conhecimento eram/são valorizadas pelo grupo, fato este que se evidencia por meio da seguinte fala:

Toda reunião alguém compartilhava uma coisa que tinha descoberto do *Teams* se tinha dado certo e a pessoa compartilhava, ensinava todo mundo com aquela empolgação ali (Diretor, 2024).

Também fica perceptível, na fala do diretor, que os professores, inicialmente, achavam que o uso do *TEAMS* seria semelhante ao ambiente físico da sala de aula, e indica que foi necessário um certo tempo até que percebessem as diferenças e limitações daquela nova forma de trabalho docente, o que não passou despercebido pelo diretor.

Todo mundo foi pro *TEAMS* no dia 22/04/2020, achando que só tinha mudado de lugar e que ele poderia fazer a mesma aula falando em pé durante duas aulas. [...], eu acho que demorou mais tempo até que todo mundo tivesse essa percepção que não basta você ligar seu celular, falar durante duas horas e o negócio não ia acontecer (Diretor, 2024).

Ao mesmo tempo, nota-se uma frustração em relação a estratégia adotada para superar o segundo problema [Qualidade dos dispositivos], de modo que, como reação local, buscou-se desenvolver a campanha de arrecadação de celular, sendo que, mesmo com essa estratégia de enfrentamento, indicou-se que houve dificuldades na obtenção de doações, assim como na própria qualidade dos dispositivos recebidos.

Fizemos uma campanha de arrecadação de dispositivos, mas ninguém doava e gente também arrecadava celulares ruins e tal, então eu acho que nesse ponto a gente não conseguiu evoluir (Diretor, 2024).

Para além da frustração com essa campanha de arrecadação de dispositivos, também foi possível perceber um certo sentimento de tristeza em relação a situação de isolamento de alguns alunos, indicando que essas pessoas estavam passando por dificuldades e não conseguiam se manter atualizadas e acompanhar, adequadamente, as aulas remotas: “Era uma tristeza, algumas pessoas estavam isoladas, não conseguiam acompanhar” (Diretor, 2024).

Ainda diante do problema mencionado, o diretor da escola também indicou a sua sensação de impotência, uma vez que as pessoas envolvidas na situação não conseguiam agir ou fazer algo a respeito, o que o fez se sentir limitado e incapaz de tomar medidas para resolver o problema identificado, conforme pode-se constatar a partir da manifestação a seguir: “E a gente ficava de mãos atadas” (Diretor, 2024).

A necessidade de utilização de métodos e tecnologias diferentes dos habituais por parte do professor, nas aulas, bem como o interesse em tornar as mesmas mais dinâmicas e interativas, foi uma transição difícil que os atores da comunidade escolar tiveram que enfrentar durante a pandemia, ao transacionar das aulas presenciais para o ERE. Nesse aspecto, havia o desejo e a preocupação de tornar o conteúdo acessível ao alunado.

A gente precisava que o professor tivesse, utilizasse outros métodos, outras tecnologias para as aulas, usando algumas ferramentas da própria internet, compartilhando vídeos (Diretor, 2024).

Além dos desafios apontados na entrevista, o diretor também sinalizou para a presença dos pais durante as aulas *online*, o que foi um novo desafio adicional a ser superado: “Surgiu esse novo problema que nós não tínhamos enfrentado até então, que era o pai dentro da sala de aula” (Diretor, 2024).

O diretor indica que quando houve flexibilização de algumas medidas instituídas pela OMS e órgãos sanitários/governamentais, e a escola pôde ser liberada para casos excepcionais, um dos focos de atenção foi direcionado para o deslocamento de alunos das áreas rurais até a

escola, a fim de que pudessem retirar atividades e até mesmo participar das aulas remotas. Para esses casos, nota-se que houve uma preocupação com o tempo gasto nesse deslocamento, e de como isso poderia impactar no desempenho dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem diárias.

Nós temos aqui regiões que a pessoa leva uma hora e dez para chegar, vem da zona rural. Então, para eles virem pegar essas atividades... então o trabalho da direção começou a ser afetado por essa cobrança em cima do professor, que tem que fazer duas aulas, uma para o TEAMS e outra para imprimir (Diretor, 2024).

Para melhor compreender os problemas apontados pelo diretor, o quadro 10 apresenta os dados acerca das dificuldades encontradas.

Quadro 10 - Principais problemas apontados pelo diretor e possíveis efeitos em sala de aula

<b>Problema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Efeitos no desempenho em sala de aula</b>
Pouca familiaridade com a plataforma <i>TEAMS</i> compartilhamento de conhecimento e busca por formas mais eficientes de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.	Desde 2013, o diretor trabalha como desenvolvedor do programa Sistema Integrado de Gestão (SIG URH), e desde 2019, já tinha familiaridade com a plataforma diferente do corpo docente, demais membros da equipe diretiva e alunos.	Foi um problema tanto para professores quanto para alunos pois se tratava de uma ferramenta nova.
		Aquela ferramenta que era novidade para muita gente.
		Professores em clima de tensão
Qualidade dos dispositivos (principalmente dos alunos)	Para os professores a escola fez empréstimo de dispositivos, o maior problema era referente aos dispositivos alunos. Havia muitos relatos de aparelhos que eram incompatíveis ou muito ruins ou com telas quebradas.	Os dispositivos utilizados foram um problema para nós
		Algumas pessoas estavam isoladas, não conseguiam acompanhar.
		Não conseguia evoluir, os alunos pararam de interagir.
		Mãos atadas

Ausência de material digital	Todo mundo tem ali tinha sua aula na cabeça, mas de repente, você precisava disponibilizar essas aulas numa plataforma e ninguém estava muito preparado.	Este problema afetou a qualidade das aulas, gerava reclamações de pais e alunos, visto que os pais também assistiam as aulas e criticavam, gerando um novo problema
		Corpo docentes despreparado
		Desgaste dos professores que achavam que iam replicar tudo igual na sala de aula
		Frustração do corpo docente e de alunos
		Os alunos pararam de participar das aulas
Acesso à internet/conectividade	Devido a localização da cidade próxima ao Vale do Ribeira, na Fronteira com o estado com Paraná, muitas áreas do município não têm cobertura de internet por nenhuma empresa.	Isolamento dos alunos
		Frustração da comunidade, dos pais, familiares e alunos.
		Os alunos recebiam o chip para e chegava lá não funcionava. O maior problema foram os alunos que foram excluídos
		Muitas áreas da região não são cobertas até hoje, o que dificultou nosso trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se, no quadro 10, que a falta de acesso à tecnologia por parte dos alunos, a necessidade de encontrar novas formas de ensinar e se adaptar a ferramentas digitais, como o *TEAMS*, foram desafios evidentes.

Além disso, um novo desafio foi encontrado e precisou ser enfrentado, qual seja, a presença dos pais durante as aulas *online*. Porém, apesar dessa situação, houve compartilhamento de conhecimento e busca por formas mais eficientes e eficazes de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. A colaboração entre os professores, trocando experiências e métodos que deram certo, foi essencial nesse processo de adaptação.

Considerando esse cenário, podemos inferir que os cinco problemas pontuados pelo diretor podem afetar o desempenho escolar, visto que os alunos enfrentaram problemas de



conexão, lentidão e dificuldade em acessar e utilizar os recursos digitais disponíveis, e, em razão disso, podem ter apresentado dificuldade em participar das aulas *online*, enviar trabalhos e se comunicar com os professores e colegas, o que pode resultar em uma certa limitação das oportunidades de aprendizado dos alunos, como também interferir dos mesmos, bem como da própria escola.

Quadro 11 - Principais problemas apontados [pelo diretor], ações e estratégias adotadas, grau de superação do problema, práticas com potencial de serem recomendadas e/ou institucionalizadas.

Problema	Ação ou estratégia adotada	Grau de superação do problema		Prática Recomendada		Prática a ser institucionalizada	
Pouca familiaridade com a plataforma <i>TEAMS</i>	Treinamento, preparo e ambientação dos docentes pelo diretor da unidade	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Qualidade dos dispositivos (principalmente dos alunos)	Campanha de doação de celulares	Plenamente		Sim		Sim	
		Parcialmente		Não	X	Não	X
		Insuficiente	X	Não se aplica		Não se aplica	
Ausência de material digital	Compartilhar boas experiências, produção de vídeos e tutoriais	Plenamente	X	Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Compreensão do conceito de trabalho remoto	Dialogar, conversar, aprender a lidar com a dor	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Acesso à internet/conectividade	Atividades impressas, chip fornecido pelo governo estadual, liberação dos laboratórios para uso principalmente em aulas práticas	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir das informações apresentadas no quadro 11, percebe-se que foram adotadas diversas ações e estratégias para superar os problemas identificados, durante o período

pandêmico e a adoção do ERE. No que se refere à pouca familiaridade com a plataforma *TEAMS*, por exemplo, apontou-se: “Eu ia mostrando para as pessoas como que seria, eu acho que isso aí ajudou muito nessa ambientação do professor” (Diretor, 2024).

Diante da fala do diretor, é possível apreender que a ação de ambientação, treinamento e preparo dos docentes – pelo diretor da unidade de ensino – foi parcialmente eficaz, apesar de ter sido importante no processo em questão.

Em relação à qualidade dos dispositivos, a campanha de doação de celulares foi considerada insuficiente para superar o problema, como afirma o diretor: “Lugar para descartar celular velho” (Diretor, 2024).

A ausência de material digital foi superada por meio do compartilhamento de boas experiências, produção de vídeos e tutoriais, com eficácia plena e recomendação de institucionalização das referidas boas práticas.

A “incompreensão” do conceito de trabalho remoto foi superada por meio do diálogo, de conversas, de modo que, mesmo sendo absolutamente necessárias, foi considerada parcialmente eficaz diante do problema em questão:

O professor tinha oito aula por dia, ele ficava falando com celular oito horas. [...], a gente enfrentou muita dificuldade porque o aluno não aguentava o professor falando lá todo tempo e o pico foi que esgotou muito professor e depois a gente viu que não poderia (Diretor, 2024).

Os desafios relacionados à internet/conectividade, por sua vez, puderam ser remediados por meio de atividades impressas que eram deixadas aos alunos e retiradas por eles ou seus responsáveis, além da ação institucional voltada à disponibilização de *chip* fornecido pelo governo Estadual e, posteriormente, com a liberação dos laboratórios para uso, principalmente para aulas práticas, sendo uma ação parcialmente eficaz.

Portanto, é possível concluir que as ações adotadas pela direção da escola, se mostraram, em várias oportunidades, eficazes na superação dos problemas identificados durante o período de trabalho remoto, com práticas recomendadas a outros diretores, de modo a garantir um atendimento às necessidades dos docentes e alunos, bem como o melhor desempenho de professores e alunos, mesmo diante de um contexto crise e evento extremo.

#### 4.1.2 Percepções da coordenadora pedagógica

Os dados alcançados na entrevista com a coordenadora pedagógica, demonstram que os principais problemas identificados por ela foram: a falta de infraestrutura para aulas dos

alunos, a falta de habilidade dos professores em ministrar aulas remotas, a dificuldade em avaliar os alunos devido à falta de instrumentos adequados, a preocupação com a saúde mental dos alunos e as dificuldades com registros no NSA (Novo Sistema Acadêmico).

A coordenadora pedagógica apontou como problema, inicialmente, a falta de infraestrutura para aulas dos alunos que impactou diretamente no processo de aprendizagem. Outro problema, foi a falta de acesso a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade, o que dificultou a participação dos alunos nas aulas remotas, o que pode afetar o entendimento dos conteúdos e desmotivação dos estudantes.

Além disso, a falta de habilidade do professor em ministrar aulas remotas, foi outro problema levantado por ela, o que se mostrou, também, um problema relevante, e que, de certa forma, se aliava à dificuldade que se referia aos instrumentos de avaliação e como avaliar os alunos, tido como um aspecto “delicado”, pontuado pela coordenadora.

Esses problemas podem sugerir – talvez mais do que isso – que houve uma certa dificuldade de transposição didática do ensino presencial para o ERE, por parte do corpo do docente. Por exemplo: no que tange a questão da avaliação, exigiu-se a adoção de estratégias diferentes da avaliação presencial, o que era necessário para garantir que os alunos fossem acompanhados de forma justa e eficiente, o que nem sempre se mostrou fácil. Aliada a essa questão, outro problema apontado, qual seja, a falta de clareza sobre como os alunos estão sendo avaliados, fato que pode ter gerado ansiedade e insegurança nos estudantes e nos professores.

A saúde mental dos alunos, foi outro elemento destacado pela participante, preocupação esta que se mostrou crescente e de grande relevância, especialmente em um cenário de pandemia e isolamento social somada a sobrecarga de atividades escolares, a falta de interação social e o estresse causado pela situação em si. Assim, percebeu-se que esses, dentre outros possíveis fatores, impactaram negativamente a saúde mental dos alunos.

No que se refere as dificuldades com registros no NSA, ocasionado pela falta de registro ou registro inadequado que dificultam a organização e acompanhamento do desempenho dos alunos, pela coordenadora pedagógica, apontou-se riscos relacionados ao acompanhamento do progresso dos estudantes e identificação de possíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de oportunidades de recuperação contínua.

Além disso, a participante apontou como problema a “falta de” ou “insuficiente/inadequada” infraestrutura para aulas dos alunos, o que impactou diretamente no processo de aprendizagem. O problema de falta de acesso a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade, por exemplo, dificultou a participação dos alunos nas aulas remotas, o que pode ter acarretado prejuízo para o entendimento dos conteúdos e

desmotivação dos estudantes, entre outros efeitos indesejáveis.

A falta de habilidade do professor em ministrar aulas remotas, também se mostrou um problema relevante, segundo a visão da coordenadora pedagógica. O professor precisou adaptar – rapidamente – sua metodologia de ensino presencial, para o ambiente *online*. A falta de interação presencial, a dificuldade em manter a atenção dos alunos e a adaptação de conteúdo para o formato digital, ou seja, transposição didática do presencial para o digital, foram desafios que o professor precisou enfrentar.

Quadro 12 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica

Problema identificado	Tipo de problema		Dimensão
	Externo	Interno	
Falta de Infraestrutura para aulas dos alunos	X		Infraestrutura
Professor não tinha habilidade em ministrar aulas remotas		X	Práticas Pedagógicas
Instrumentos de avaliação/ como avaliar os alunos		X	Práticas Pedagógicas
Saúde mental dos alunos	X		Saúde mental
Dificuldades com registros no NSA		X	Práticas Pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em síntese, as informações apresentadas pela coordenadora pedagógica, ressaltam parte da complexidade dos desafios vividos por membros da comunidade escolar no período de adoção do ERE, além de sugerir a importância de abordar essas e outras questões, de forma integrada e colaborativa, a fim de garantir uma educação de qualidade.

De certa maneira, os cinco problemas levantados pela coordenadora pedagógica, mostraram-se como fatores que impactaram negativamente no “desempenho” dos alunos em sala de aula.

Segundo o ponto de vista da participante, a falta de acesso à internet e computadores, gerou a necessidade de utilizar outras estratégias de ensino, prorrogar datas de entrega de atividades, levando alguns alunos a não conseguirem acompanhar as aulas, de modo que, as pontuações da coordenadora pedagógica revelaram a necessidade de adaptação/superação diante das limitações da infraestrutura: “você olhar para o seu aluno e saber que ele não tinha infraestrutura [...]” (coordenadora pedagógica).

Além disso, a falta de habilidade do professor em ministrar aulas remotas, também apresentou algum impacto no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido: “Tinham que fazer e aprender”(coordenadora pedagógica). Essa fala sugere que os professores tiveram que

se adaptarem rapidamente ao novo formato de ensino, de modo a garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, apesar de diversas dificuldades.

Sobre os instrumentos de avaliação e como avaliar os alunos, uma vez que levou à necessidade de buscar alternativas de métodos avaliativos, destacou-se a importância de alinhar as estratégias de avaliação com o plano de curso, ainda que em situações de crise: “As estratégias estão vinculadas ao plano de curso” (coordenadora pedagógica).

A saúde mental dos alunos, no contexto da pandemia, também foi um problema identificado/destacado pela participante, o que, exigiu a produção de estratégias para auxiliar os alunos neste aspecto, mostrando, assim, a preocupação com o bem-estar dos estudantes e a importância de oferecer apoio emocional.

Porquê é tão difícil viver e conviver, a saúde mental estava abalada, como produzir melhor se a gente não estava bem. [...] todo mundo passa por problema, precisa ser ouvido e cuidado (Coordenadora Pedagógica, 2024).

No que concerne as dificuldades com registros no NSA, evidenciou-se a necessidade de orientações aos docentes e acompanhamento contínuo para lidar com a realidade de ERE, apontando a importância de manter registros precisos e completos, especialmente em um período em que a frequência está vinculada à entrega das atividades.

A gente precisa ter os registros, o que mostra o que a gente fez. Então, a gente precisa ter todos esses registros, porque inclusive naquele período a frequência estava vinculada a entrega das atividades (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Com o quadro 13, buscou-se demonstrar, pelo menos em parte, os desafios enfrentados no ERE e alguns possíveis efeitos no desempenho em sala de aula, segundo a perspectiva da coordenadora pedagógica.

Quadro 13 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica e possíveis efeitos no desempenho em sala de aula.

<b>Problema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Efeitos no desempenho em sala de aula</b>
Falta de Infraestrutura para aulas dos alunos	Os alunos tinham dificuldade de acesso à internet e/ou não tinha computador, então a falta específica desses materiais, foi um dificultador.	Necessidade de utilizar outras estratégias de ensino
		Prorrogar data da entrega das atividades
		Alunos que não conseguiram fazer nada
Professor não tinha habilidade em ministrar aulas	O professor, ele não tinha essa habilidade de trabalhar com aulas online, não sabia utilizar o <i>Teams</i>	Surgiram dificuldades na época, mas poucas.

remotas		
Instrumentos de avaliação/ como avaliar os alunos	Avaliação, como aplicar os instrumentos de avaliação? Como que a gente vai avaliar?	Busca de alternativas como métodos avaliativos
Saúde mental dos alunos	Como ficaram os porque eles ficaram muito, muito presos.	A saúde mental dele está muito, está muito abalada por conta de muitas perdas, como que a gente pode é produzir o melhor da gente
Dificuldades com registros no NSA	Não podia vir para a escola e muitas das informações a gente tinha estavam na escola, nos arquivos, lá a gente tinha um digital	Orientações aos docentes e acompanhamento contínuo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante disso, podemos interpretar que a pandemia e o ERE trouxeram diversos desafios para a coordenação pedagógica, acarretando, portanto, na necessidade de rápida adaptação ao contexto vivenciado, com vistas a buscar o necessário alinhamento entre o bem-estar e o aprendizado dos alunos, entre outras questões.

Quadro 14 - Principais problemas apontados pela coordenadora pedagógica, ações e estratégias adotadas, grau de superação do problema, práticas com potencial de serem recomendadas e/ou institucionalizadas.

Problema	Ação ou estratégia adotada	Grau de superação do problema		Prática Recomendada		Prática a ser institucionalizada	
Falta de Infraestrutura para aulas dos alunos	Entrega de materiais e atividades impressos, envio de atividades via <i>WhatsApp</i> , entrega de chip do governo do estado	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Professor não tinha habilidade em ministrar aulas remotas	Capacitações e treinamentos ministrados pelo diretor da unidade	Plenamente	X	Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Instrumentos de avaliação/ como avaliar os alunos	Aulas teóricas: avaliações escritas, apresentais orais no próprio <i>TEAMS</i> Aulas práticas: desenvolvida pelo aluno em casa e gravadas no celular.	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	

	Alternativas de recuperação contínua e liberação dos laboratórios para práticas						
Saúde mental dos alunos	Contato com os familiares, visita domiciliar, busca ativa. Vídeos das competências socioemocionais, palestras sobre saúde mental com professores de enfermagem	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Dificuldades com registros no NSA	Contato com os pais e coleta de informações pelo <i>WhatsApp</i> .	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As informações organizadas no quadro 14, mostram como a falta de infraestrutura para as aulas dos alunos impactou diretamente no trabalho dos professores, que em certos aspectos, se sentiram impotentes e incapazes de cumprir o planejamento devido à falta de recursos tecnológicos. A ação adotada de entrega de materiais impressos e atividades via *WhatsApp*, embora tenha sido uma alternativa, não foi suficiente para suprir as necessidades dos alunos, conforme indica o relato a seguir: “Não conseguia cumprir o planejamento” (coordenadora pedagógica).

No que diz respeito a falta de habilidade dos professores em ministrar aulas remotas, problema que foi superado com a realização de capacitações e treinamentos ministrados pelo diretor da unidade, além de ter sido considerada plenamente eficaz, de certa forma mostrou o espírito de cooperação e solidariedade entre os professores, que se uniram para superar as dificuldades apresentadas: “Quem sabia mais ensinava quem sabia menos. [...], não vi que afetou, acho que conseguimos, apesar de mais lento para alguns docentes” (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Em relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno, notou-se a dificuldade em cruzar as informações do Plano de Trabalho Docente (PTD) com a ficha de desempenho dos alunos, evidenciando, de certa forma, a complexidade do processo de avaliação durante o ERE, problema este que tentou-se superar com a implementação de mais

práticas, assim como alternativas de recuperação contínua e, posteriormente, a liberação dos laboratórios para práticas. Essa estratégia foi considerada parcialmente eficaz. A necessidade de alternativas de recuperação contínua e a liberação dos laboratórios para práticas, mostram a importância de adaptar as avaliações à realidade do contexto vivido: “Ao cruzar as informações do PTD com a ficha de desempenho, muitas vezes o aluno não conseguia entregar as tarefas (Coordenadora Pedagógica, 2024).

A preocupação com a saúde mental dos alunos foi abordada de maneira sensível e com dedicação pela coordenadora pedagógica, tendo realizado contato com familiares, visitas domiciliares, transmissão de vídeos sobre competências socioemocionais, palestras sobre saúde mental ministrada pelos professores do curso técnico em enfermagem da própria escola.

Ainda sobre o “impacto” emocional ocasionado pela pandemia de Covid-19, na comunidade escolar, a participante relatou: “Afetou emocionalmente os alunos, porque todo mundo passa [...]. A nossa diretora acadêmica morreu de covid” (coordenadora pedagógica).

Referente as dificuldades com os registros no NSA, buscou-se superá-los por meio dos pais e a coleta de informações pelo *WhatsApp*, de modo a evidenciar a importância atribuída à comunicação eficaz com os pais e a coleta de informações de forma precisa. A necessidade de retrabalho devido à falta de informações e registros incompletos, mostra a importância da organização e da colaboração entre a equipe/comunidade escolar. Essa conclusão se respalda no discurso seguinte: “Falta de informações, registros e informações incompletas [...]. Retrabalho!” (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Todas as informações obtidas na entrevista com a coordenadora pedagógica, demonstram parte dos desafios enfrentados pela equipe de gestão escolar durante o período de ERE, principalmente do ponto de vista da falta de infraestrutura, recursos tecnológicos e habilidades para ministrar aulas na referida modalidade/forma de ensino. Salienta-se, também, a importância da solidariedade e da cooperação entre os professores e a equipe de gestão, como um fator essencial para superar esses e outros desafios, assim como as capacitações – desenvolvimento e/ou aprimoramento de capacidades internas – oferecidas pela direção da escola e professores do curso técnico em enfermagem.

A complexidade do processo de avaliação, durante o ERE, e a importância de adaptar as práticas avaliativas à realidade do contexto vivido, foram evidenciadas, assim como a preocupação com a saúde mental dos alunos e a necessidade de apoio emocional durante aquele momento.

A comunicação efetiva com os pais e a coleta de informações precisas também foram destacadas como aspectos fundamentais para o bom funcionamento da escola. A organização e



colaboração entre os membros da equipe de gestão escolar, foram apontadas como essenciais para lidar com as dificuldades enfrentadas no período.

#### 4.1.3 Percepções da coordenadora de curso

Durante a pandemia, a coordenadora do curso técnico em enfermagem se deparou com diversos problemas que afetaram diretamente o ensino e aprendizagem dos alunos. Um dos principais desafios foi a não liberação dos campos de estágio, essenciais para a formação prática dos estudantes. Além disso, a resistência de alguns alunos e professores ao retorno presencial também foi um obstáculo a ser superado.

A dificuldade de entender plenamente o conteúdo desenvolvido de forma remota, também foi um fator que gerou frustração nos alunos, que encontraram dificuldades em acompanhar as aulas pela plataforma *MS TEAMS*. Essa situação acabou gerando conflitos com pais dos alunos – apesar desses estudantes já serem maiores de idade –, que muitas vezes não compreendiam as dificuldades enfrentadas, chegando até mesmo a ameaçar e criticar membros da comunidade escolar, por exemplo.

Diante desses problemas, a coordenadora precisou buscar estratégias para garantir a continuidade do ensino, mesmo diante de tantas adversidades. Foi necessário flexibilizar as atividades, oferecer suporte pedagógico e promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. O quadro 15 apresenta os principais problemas apontados pela coordenadora do curso técnico em enfermagem.

Quadro 15 - Principais problemas apontados pela coordenadora do curso técnico em enfermagem.

Problema identificado	Tipo de problema		Dimensão
	Externo	Interno	
Campos de estágio não liberados		X	Práticas pedagógicas
Resistencia de alguns alunos e professores ao retorno presencial		X	Clima Escolar
Dificuldade de entender plenamente o conteúdo remotamente		X	práticas pedagógicas
Alunos frustrados		X	Clima Escolar
Conflitos com os pais dos alunos/ ameaça dos pais de alunos		X	Clima Escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os relatos apresentados pela coordenadora de curso, revelam uma série de desafios enfrentados pela instituição de ensino e pelos alunos durante o período de realização de estágios,

tido como um ponto crítico no período. Inicialmente, a não liberação dos campos de estágio, em Itapeva, gerou atrasos na conclusão dos estágios e/ou do curso, bem como a necessidade de realocação dos alunos em novos grupos, causando impactos na organização e no planejamento do estágio. Com relação aos estágios, a coordenadora diz:

Eu até cheguei a pensar assim que devia ter sido zero (a carga horária) para todos que seria mais fácil, entendeu? Porque foi bem complicado mesmo! Para eu conseguir fazer a divisão desses grupos, quando voltou, nossa..., foi difícil (Coordenadora do Curso, 2024).

Os desafios diários, como a resistência de alguns alunos e professores ao retorno presencial, também demonstra a complexidade da situação, com diferentes perspectivas e necessidades sendo consideradas. A dificuldade de entender o conteúdo abordado remotamente, gerou impactos no processo de ensino-aprendizagem, exigindo revisões, adaptações e a mobilização de recursos adicionais para garantir a compreensão dos alunos. Como expõe na fala a seguir:

Cada aluno acabou fazendo um número diferente de horas-aulas de estágio [...], juntar as turmas conforme o número de aulas que eles, o número de estágio que eles já tinham feito. Então, isso deu bastante trabalho (Coordenadora do Curso, 2024).

A frustração dos alunos diante da realização de parte dos estágios de forma remota, assim como a necessidade de comparecer presencialmente no campo de estágio, demonstra a necessidade de uma comunicação clara e um acompanhamento mais próximo dos alunos, principalmente durante o período de transição:

Eles iam demorar mais para se formar, mas eles tiveram muito mais conteúdo. [...], teve que ter muitas reuniões com alunos, não é para mostrar para eles..., mostrar as normas, mostrar o porquê que aconteceu..., é mostrar...É que não foi uma coisa que o professor...não! Quicá hospital estava fechado. Foi uma força maior! Não é que ninguém queria (Coordenadora do Curso, 2024).

Os conflitos com pais dos alunos, que acreditavam que a escola não estava cumprindo suas responsabilidades, evidenciam a importância da rápida resolutividade de possíveis mal-entendidos, por meio da comunicação, do diálogo. Conforme mencionado:

Tive que ter muito apoio da coordenadora pedagógica e do diretor, porque que os pais chegavam assim, muito revoltado mesmo. A gente mostrava tudo, e explicava os porquês que aquilo aconteceu (Coordenadora do Curso, 2024).

Em suma, as informações apresentadas indicam a complexidade das questões enfrentadas durante a realização de estágios, destacando a necessidade de um cuidadoso e detalhado planejamento, aliado a comunicação transparente e apoio contínuo aos alunos e professores, a fim de garantir o sucesso e a satisfação de todas as partes envolvidas.

O quadro 16 descreve problemas enfrentados em relação aos estágios dos alunos, juntamente com as ações ou estratégias adotadas para superá-los, o grau de superação do problema, a prática recomendada e a prática a ser institucionalizada.

Quadro 16 - Principais problemas apontados pelo coordenador de curso, ações ou estratégias adotadas para superá-los, o grau de superação do problema, prática recomendada

Problema	Ação ou estratégia adotada	Grau de superação do problema		Prática Recomendada		Prática a ser institucionalizada	
Campos de estágio não liberados	Todos os professores tiveram que estudar muito, alguns não sabiam nem utilizar computador, <i>youtube</i> ou gravar vídeos	Plenamente		Sim	X	Sim	
		Parcialmente	X	Não		Não	X
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Resistencia de alguns alunos e professores ao retorno presencial	Explicar aos alunos que inicialmente os estágios seriam em PSF, que eles estariam paramentados para minimizar os riscos	Plenamente		Sim		Sim	
		Parcialmente	X	Não	X	Não	X
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Dificuldade de entender plenamente o conteúdo remotamente	Aproveitar todas as oportunidades de ir para campo de estágio, participar de campanhas de vacinas e ações de saúde e posteriormente utilizar o laboratório inclusive em componentes teóricos.	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Alunos frustrados	Reuniões com o diretor e equipe diretiva para	Plenamente	X	Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não		Não	
		Insuficiente		Não se		Não se	

	explicar, problematizar e contextualizar para os alunos de modo que eles pudessem entender			aplica		aplica	
Conflitos com os pais dos alunos/ ameaça dos pais de alunos	Reuniões com o diretor e equipe diretiva para mostrar as leis, conversar e esclarecer e fazer orientações individualmente.	Plenamente	X	Sim	X	Sim	
		Parcialmente		Não		Não	X
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A coordenadora do curso, comenta que em relação aos campos de estágio não liberados, a estratégia de enfrentamento adotada foi que todos os professores estudassem muito para encontrar alternativas dinâmicas para superar o problema, o que foi feito parcialmente. A prática recomendada foi aguardar a liberação dos campos de estágio.

Percebe-se que houve uma disparidade no número de horas feitas pelos alunos, o que dificultou a organização dos grupos. Essa situação gerou um grande desafio para a coordenadora no momento de realizara a divisão dos grupos e a continuidade do estágio para os alunos. Essas ideias estão expressas claramente, quando a entrevistada diz:

Eu trabalhei 1000 vezes mais, porque assistia vários vídeos e ações para achar uma que era boa. [...]. Por exemplo, na lavagem das mãos, eu gravei eu lavando as mãos, fazendo todas as gravações, minha filha ajudando, aí eu pedia para eles fazerem isso, então teve algumas coisas que eles faziam conforme o que eu tinha ensinado...eles gravavam, me mandavam. [...]. Eu acho que foi assim, tentar o máximo possível para fazer com aluno se interessasse pelas aulas, porque o estágio não tinha o que fazer mesmo (Coordenadora do Curso, 2024).

Em relação à resistência de alguns alunos e professores ao retorno presencial, também foi um desafio enfrentado, com a necessidade de adaptar a organização das turmas, conforme o número de horas de estágio feitas. A ação adotada foi explicar aos alunos sobre os protocolos de segurança e o tipo de estágio que seria realizado. Esse problema foi superado parcialmente. A prática recomendada foi a explicação detalhada dos procedimentos: “A gente tentava mostrar para eles que iriam estar bem paramentados” (Coordenadora do Curso, 2024).

A dificuldade de entender satisfatoriamente o conteúdo tratado *online*, foi superada, parcialmente, com a oportunidade de ir para o campo de estágio e participar de atividades

prática, uma vez que nem todos os alunos puderam participar. Isso demonstrou a necessidade de colaboração entre os professores e a busca por alternativas diversificadas para o desenvolvimento do estágio de forma *online*. A prática recomendada foi a participação contínua em atividades práticas e a inclusão de atividades práticas no ensino remoto, essa afirmativa fica explicitada a partir das seguintes colocações: “Diversificar essa aventura. [...], usar mais o laboratório, mesmo em outras aulas, para demonstrar” (Coordenadora do Curso, 2024).

Os alunos frustrados tiveram suas questões discutidas e explicadas em reuniões com a direção, o que resultou em uma superação plena do problema, pois, a despeito da frustração com a situação, eles se beneficiaram de maior fundamentação teórica. Houve a necessidade de muitas reuniões e explicação aos alunos sobre as normas e razões pelas quais as coisas aconteceram daquela maneira. A prática recomendada envolveu reuniões para esclarecimentos e a abertura para o diálogo com os alunos: “Eles comparavam muito a nossa escola com outra particular que tem aqui” (Coordenadora do Curso, 2024).

No caso de conflitos com pais dos alunos, foram amenizados com o apoio da coordenadora pedagógica e do diretor, que auxiliaram na comunicação e explicação dos motivos pelos quais as coisas aconteceram como aconteceram. A estratégia adotada foi realizar reuniões e orientações para esclarecer as situações. Esse problema também foi superado plenamente. A prática recomendada é a comunicação eficaz com os pais e a realização de reuniões para esclarecimentos e orientações.

O diretor também fez reuniões, chamou os pais para conversar. Tinha os pais que vieram, reclamando. [...]. E, individualmente, quando eles vinham, a gente tentava conversar. (Coordenadora do Curso, 2024).

Em suma, o quadro 16 reflete um cenário complexo e desafiador, com uma série de obstáculos enfrentados no processo de estágio e retorno presencial, mas também destaca a importância da comunicação, colaboração e apoio mútuo para lidar com essas situações adversas.

Portanto, é possível apreender que, no geral, as ações adotadas para superar os problemas foram procuraram ser eficazes, resultando em uma superação plena ou parcial dos desafios enfrentados.

#### 4.1.4 Percepções da orientadora educacional

A orientadora educacional da escola selecionada, também enfrentou uma série de

desafios para, na medida do possível, garantir o bem-estar dos estudantes e o andamento adequado do processo educativo, tal como, por exemplo, a falta de acesso à internet e de sinal em regiões da zona rural, o que dificultou a comunicação e o acesso às atividades escolares, tornando ainda mais evidente a desigualdade educacional. Além disso, a falta de equipamentos adequados para o ERE, como computadores e tablets, tornou ainda mais complicada a realização das atividades e o acompanhamento das aulas.

A saúde mental dos alunos também foi uma preocupação crescente para a orientadora educacional, pois a pandemia trouxe um aumento nos casos de ansiedade, depressão e outras questões psicológicas. A perda de familiares dos estudantes foi outro fator que gerou algum impacto do ponto de vista emocional, bem como do ponto de vista do desempenho acadêmico, demandando um suporte extra por parte da equipe diretiva da escola.

Quadro 17 - Principais problemas apontados pela Orientadora Educacional

Problema identificado	Tipo de problema		Dimensão
	Externo	Interno	
Falta de acesso à internet	X		Infraestrutura
Falta de sinal de internet em regiões da zona rural	X		Infraestrutura
Falta de equipamentos	X		Infraestrutura
Saúde Mental dos alunos	X		Saúde Mental
Perda de familiares dos alunos	X		Saúde Mental

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como se pode observar, no quadro 17 foram indicados os principais problemas enfrentados pela orientadora educacional e que, de alguma forma afetaram o seu desempenho no cargo durante o período pandêmico.

A falta de acesso à internet, principalmente em regiões rurais e falta de equipamentos, foram aspectos que comprometeram a possibilidade dos alunos de acompanharem as aulas online.

A gente sempre procurava uma saída, né? Os que não tinham acesso a gente fazia a impressão dos materiais, para o aluno não ser prejudicado. [...], ele tinha que, assim..., que estudar, meio que sozinho. (Orientadora Educacional, 2024).

Além disso, a participante apontou: “Falta de sinal de internet em regiões da zona rural. [...], porque, às vezes, ele tinha um aparelho e não tinha um sinal” (Orientadora Educacional, 2024).

Ademais, a saúde mental dos alunos também foi impactada, o que foi expresso,

inclusive, com relatos de dificuldade em lidar com a situação e em acessar as atividades escolares: “É, tivemos alunos que, embora tivessem equipamentos, tivessem acesso à internet, eles não conseguiram lidar com a pandemia, eles não conseguiam acessar” (Orientadora Educacional, 2024).

Associada ao sofrimento psicológico ocasionado pela necessidade de isolamento social etc., acrescenta-se a perda de familiares dos alunos, o que se mostrou como um fator relevante, contribuindo para uma deterioração, se assim se pode dizer, do quadro de saúde mental. A importância do suporte aos alunos e às suas famílias, durante esse período, pode ser representada pela frase a seguir: “A gente teve bastante contato com os pais” (Orientadora Educacional, 2024).

A perda de familiares dos alunos demandou um maior contato com os pais para evitar maiores prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, afetando o aprendizado dos alunos devido a problemas psicológicos. Essas dificuldades decorrentes de problemas de saúde mental dos alunos, tiveram efeitos negativos no desempenho em sala de aula e foram identificadas várias reações na entrevista, como mostra a fala a seguir:

Não é fácil perder um parente, ainda mais na época e no contexto da pandemia. [...], acho que toda ação que vier para somar, vai ser muito bom para os alunos (Orientadora Educacional, 2024).

Essa fala revela, pelo menos em parte, o “impacto” que a pandemia trouxe à saúde mental dos alunos, inclusive com alguns destes tendo dificuldades em lidar com problemas psicológicos, o que prejudicou o ensino aprendizagem: “Os alunos necessitam de um apoio que quanto mais apoio melhor, porque eles sofrem muito esses alunos” (Orientadora Educacional, 2024).

De certa forma, esse quadro revela a complexidade da situação vivenciada pelos estudantes, bem como a necessidade de medidas específicas para garantir o acesso à educação, levando em consideração as diversas realidades e desafios enfrentados pelas famílias.

As ações adotadas para lidar com essas dificuldades demonstram um esforço em garantir que todos os alunos tivessem acesso às mesmas oportunidades educacionais. A distribuição de *chip*, campanhas de arrecadação de celulares, liberação de acesso aos computadores da escola, apoio emocional aos alunos e suas famílias, são exemplos das medidas adotadas para minimizar os impactos da pandemia na educação.

Quadro 18 - Principais problemas apontados pelo Orientador Educacional. Efeitos em sala de aula.

<b>Problema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Efeitos no desempenho em sala de aula</b>
Falta de acesso à internet	Alguns alunos não tinham celular ou não tinha sinal ou internet.	Não conseguia acompanhar as aulas
		Falta de acesso as aulas.
Falta de sinal de internet em regiões da zona rural	O sinal de internet não chegava em determinadas regiões	O sinal de internet não chega e os alunos conseguiam acompanhar as aulas
		Ainda que alguns alunos tivessem celular não tinha sinal
		Os alunos não podiam conversar com professores e com os colegas
		Falta de acesso as aulas.
Falta de equipamentos	Alunos que tinham um computador ou celular para todos da casa	Falta de acesso as aulas.
Saúde Mental dos alunos	Embora alguns alunos tivessem equipamento não conseguiam lidar devido problemas psicológicos	Prejuízo no ensino aprendizagem
Perda de familiares dos alunos	Demanda maior de contato com os pais para evitar maiores prejuízos no ensino aprendizagem	Os alunos tinham o aprendizado afetado por problemas psicológicos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A falta de acesso à internet e de equipamentos necessários, assim como a falta de sinal de internet em algumas regiões, resultou em dificuldades para os alunos acompanharem as aulas e conversarem com professores e colegas. Isso impactou negativamente o desempenho em sala de aula, resultando em falta de acesso às aulas etc. Sobre esse problema, a participante disse: “A gente tem que fazer, tudo o que for para atender o aluno, porque eu acho que o aluno é tudo. Pelo menos a minha opinião, para mim, interessa muitos alunos” (Orientadora Educacional).

Referente aos alunos que residiam na zona rural, a participante pareceu bastante cuidadosa: “Acho que eles mereciam uma atenção mais especial. [...], todos os alunos deveriam ter os mesmos acessos e as mesmas oportunidades” (Orientadora Educacional, 2024).

A preocupação dos professores e da equipe escolar em atender às necessidades dos alunos e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, pareceu ser é evidente durante a entrevista. As citações da orientadora educacional sobre a importância de apoiar os alunos, especialmente durante um período tão difícil como a pandemia, ressaltam a preocupação e dedicação da escola em promover o bem-estar, o desenvolvimento e o crescimento dos alunos.

Esses dados refletem a importância de se pensar em estratégias não apenas para garantir a continuidade do ensino, mas também para cuidar do bem-estar emocional dos alunos e de suas



famílias.

A solidariedade, empatia e ações colaborativas mostram que uma comunidade escolar engajada, pode superar muitos desafios cotidianos, além de apresentar melhores condições para enfrentar problemas advindos de cenários de crise e de eventos extremos, como foi o caso da pandemia Covid-19.

#### 4.1.5 Percepções dos professores

A partir das entrevistas com os três professores [P1, P2 e P3], foram identificados treze problemas durante o ERE, no âmbito do curso técnico em enfermagem, conforme se pode observar no quadro 19. Os principais tipos de problemas identificados, incluem as práticas pedagógicas, seguido de recursos escolares, clima escolar, infraestrutura, gestão escolar e saúde mental.

É importante considerar que a ausência de laboratório para aulas práticas, falta de contato visual com o aluno, dificuldade de adaptação à vida profissional e a nova rotina de trabalho remoto, acesso à internet limitado, transposição didática para o ensino remoto, equipamento inadequado dos alunos, adaptação da casa como sala de aula, falta de controle do aluno, dificuldade de associação entre teoria e prática e acesso restrito aos campos de estágio, foram problemas que afetaram diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar a formação dos alunos, os conflitos entre docentes e alunos em relação ao retorno ao campo de estágio, bem como o impacto no clima escolar. Essas informações destacam a complexidade dos desafios enfrentados pela escola, que exigem soluções integradas e colaborativas para garantir uma educação de qualidade.

Quadro 19 - Principais problemas apontados por professores [P1, P2 e P3] do Curso Técnico em Enfermagem.

Informante	Problema identificado	Tipo de problema		Dimensão
		Externo	Interno	
P1	Ausência de laboratório para aulas práticas		X	Recursos Escolares
P1	Ausência de contato visual com o aluno		X	Práticas Pedagógicas
P1	Combinar a vida profissional a nova rotina de trabalho remoto / saúde mental	X		Saúde Mental
P1, P2	Acesso à Internet (do aluno)	X		Infraestrutura
P2	Transposição didática (conteúdo prático em remoto)		X	Práticas Pedagógicas
P2	Adaptação da casa/residência em sala de aula	X		Infraestrutura

P2	Falta de controle do aluno		X	Práticas Pedagógicas
P2	Equipamento inadequado do aluno	X		Infraestrutura
P3	Adaptação a aula <i>online</i>		X	Práticas Pedagógicas
P3	Associação teoria-prática, principalmente de componentes práticos		X	Práticas Pedagógicas
P3	Difícil acesso e/ou liberação dos campos de estágio		X	Práticas Pedagógicas
P3	Formação dos alunos		X	Gestão escolar
P3	Conflito (docentes/alunos) sobre o retorno ao campo de estágio		X	Clima Escolar

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Apesar de várias questões levantadas pelos professores impactarem diversas dimensões da escola, como a administração e o ambiente/clima escolar, é crucial destacar que o maior problema está na categoria práticas pedagógicas. Isso se deve, em boa medida, ao fato de que o curso demanda uma carga horária considerável de aulas práticas e estágio obrigatório.

Quadro 20 - Principais problemas apontados por professores e efeitos em sala de aula.

Problema	Descrição	Efeitos no desempenho em sala de aula
Ausência de laboratório para aulas práticas	Defasagem do aprendizado dos alunos, muitos alunos com lacunas de aprendizado. Vídeos e imagens que não substituíam as aulas práticas no laboratório.	A enfermagem ela vivência, muito mais na prática as experiências.
		Por mais que a gente tivesse a plataforma, era bem complicado, para gente conseguir prender a atenção do aluno durante as aulas
		Colocar profissionais no mercado de trabalho com uma lacuna de aprendizado.
		Métodos avaliativos foram modificados para atender a necessidade do momento
Ausência de contato visual com o aluno	Não era possível criar vínculo, ter uma relação de maior “intimidade” que a sala de aulas nos traz e existe a interferência de terceiros nas aulas remotas.	Dificuldade em conseguir ter esse feedback, se o aluno entendeu a mensagem
		Dificuldade muito grande entre o transmitir o ensino e como ele recebeu essa informação.
		A sala de aula possibilitava solucionar problemas só pelo simples fato de a pessoa vir conversar separadamente com você. Então, quando a gente está numa aula remota, onde você tem todos os alunos disponíveis acabava inibido alguns alunos.
		Muitas vezes o aluno tinha alguma dificuldade, mas você acabava que não percebia por conta dessa Barreira.

Combinar a vida profissional a nova rotina de trabalho remoto	Decorrente da rotina estressante, a exaustão, o cansaço, a rotina afetavam a produtividade.	A enfermagem que na maior parte das vezes tem duplo ou triplo, durante uma pandemia em que você estava perdendo pessoas de uma forma que você nunca viu de uma forma que você nunca imaginou perder e conciliar com a docência, as rotinas eram estressantes
		Após um plantão noturno de doze horas e ter que passar horas flanado na frente do computador/celular gerava muito cansaço.
		Dentro de casa mesmo quieta, isolada, você perde a linha de raciocínio pelo cansaço
Saúde mental	Assustador, ver as muitas mortes.	Alunos que tiveram seus pais ou responsáveis internados no local em que seus professores trabalhavam
		Como os alunos conseguiram passar por tudo isso e persistir?
		Como que você segurar o aluno?
		Algumas vezes as aulas foram uma válvula de escape
Acesso à Internet	Havia alunos que assistiam a aula em cima de árvore, embaixo de chuva, procuravam por sinal no meio do pasto, andavam 5 km/dia para conseguir locais com sinal de internet.	Muitos alunos moradores da zona rural
		Ausência de sinal de internet
		Alunos não conseguiam assistir as aulas ou assistiam com muita dificuldade
Transposição didática conteúdo prático em remoto	Transferir o conteúdo das aulas práticas prático que a gente vivenciava no estágio em material audiovisual. para o ensino remoto	Tempo para Pesquisa
		Nem sempre a gente encontrava conteúdos de qualidade e fidedignos
		Tinha que revisar tudo que era extraído da internet
		Um vídeo seria suficiente para eles compreenderem o que os professores estavam querendo passar
Adaptação da casa/residência em sala de aula	Duas ou mais pessoas no ensino remoto ao mesmo tempo e atrapalhava uns aos outros.	Ruídos que atrapalhavam as aulas
Falta de controle do aluno	O aluno não era obrigado estar com a câmera ligada. Por mais que tivessem a devolutiva da atividade, não era possível saber se o aluno estava realmente ali.	Professor se sentia bloqueado
		Não sabia se o aluno estava lá ou não.
		Dúvida se eles estavam entendendo ou não
Equipamento inadequado do aluno	Aluno que não tinham equipamento ou tinham mas esses celulares eram inadequados ou tinham telas quebradas	Tinha aluno que eles vinham da zona rural, na casa de alguém para assistir pelo celular do amigo
		Envio de material para revisar.
Adaptação a aula	Tempo para se acostumar com	Dificuldade da gente se adaptar ao

online	as aulas online e com a plataforma Teams	programa
		Acesso realmente a internet que às vezes era interrompida.
Associação teoria-prática, principalmente de componentes práticos	Enfermagem e um curso que precisa bastante da parte prática em aulas específicas, como por exemplo, semiotécnica, havia preocupação em como fazer a associação de teoria e prática.	Ainda que tivessem se beneficiado com o chip, nem todos conseguiram acesso
		Tentava associar com a prática fazendo o determinado procedimento para os alunos verem na plataforma
Difícil acesso e/ou liberação dos campos de estágio	A liberação dos campos de estágio, demorou bastante e começou a liberar primeiros os postos de saúde, o hospital que corresponde a maior parte dos campos de estágio não liberava.	No vídeo não explica nos mesmos detalhes que gostaríamos
		Atraso na inserção dos alunos no mercado de trabalho
		Quando começou a liberar os campos de estágio eram somente Posto de saúde e o CAPS
		Atraso na vacinação dos alunos e professores
Formação dos alunos	Preocupação com a formação dos alunos porque sem campo de estágio e estágio, eles não se formariam.	Atraso nos estágios
		Inserção dos alunos pendentes em novas turmas e grupos de estágio
		Falta de conexão com a nova turma
		Demora na formação
Conflito (docentes/alunos) sobre o retorno ao campo de estágio	Houve um certo conflito referente ao retorno do campo de estágio tanto de professores como de alunos	Dificuldade de montar os novos grupos de estágio
		Medo com relação ao retorno (de afetar a saúde)
		Professores e alunos tiveram certo conflito com relação ao retorno ou não de estágio.
		Retorno gradativo

Fonte: Elaborado pelas autora (2024).

De fato, diversos fatores estiveram presentes e contribuíram para dificultar ou mesmo impedir o desempenho adequado em sala de aula durante a pandemia. A ausência de laboratório para aulas práticas de enfermagem, por exemplo, resultou na defasagem do aprendizado dos alunos conforme apontam os docentes, deixando lacunas que não puderam ser preenchidas por vídeos e imagens transmitidas remotamente.

Isso afetou diretamente a vivência prática dos estudantes na área de enfermagem, dificultando a retenção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades adequadas para uma atuação competente no mercado de trabalho, sendo pertinente revelar a fala um dos professores entrevistados:

A gente deixou uma lacuna de aprendizado e colocou esses profissionais no mercado de trabalho com uma lacuna de aprendizado, [...], não tinha como

“você exigir uma coisa que você não conseguia demonstrar, né? E figura, vídeo, imagem não substitui. Então isso foi muito complicado (P1, 2024).”

A falta de contato visual com os alunos, foi outro aspecto apontado como potencialmente negativo, pois impediu a criação de vínculos e o *feedback* imediato sobre o entendimento dos conteúdos. Além disso, a dificuldade de transmissão do conteúdo e de identificar possíveis dificuldades dos alunos sem esse contato visual, prejudicou o processo de ensino-aprendizagem, conforme se pode evidenciar pela fala a seguir:

“Às vezes você consegue solucionar um problema dentro de sala de aula só pelo simples fato de a pessoa vir conversar separadamente com você. Então, quando a gente está numa aula remota, onde você tem todos os alunos disponíveis ali na sala, geralmente isso acaba deixando o aluno mais inibido (P1, 2024).”

A combinação da vida profissional com a nova rotina de trabalho remoto gerou estresse, exaustão e cansaço, afetando a produtividade dos profissionais docentes e dos alunos. A saúde mental também foi fortemente impactada pela pandemia, com o aumento do medo e da ansiedade devido as muitas mortes e a situação crítica enfrentada.

“Você vinha de uma rotina estressante e a gente que faz aí plantões noturnos, aí já entra na sala de aula, se você sai de um plantão de 12 horas e entra numa sala de aula num ritmo onde você está ali se mexendo, entre os alunos e explicando e te dá um gás, assim que é indescritível. Você passa aquelas horas três, quatro, cinco, horas que você não percebe. [...], mas você chegar, ligar o computador, começar a falar, falar 5 horas falando, depois de um plantão que meu Deus do céu..., era de arrancar o couro de qualquer um, então o cansaço realmente pegou bastante, implicou (P1, 2024).”

O acesso à internet se mostrou como um outro desafio considerável para muitos alunos, especialmente aqueles residentes em áreas rurais e que tinham dificuldades em assistir às aulas de forma remota. Sobre essa problemática, tem-se a seguinte manifestação docente:

“Nós estamos em um município grande, onde a maioria são da zona rural e eu tinha aluno que me falava: professor, eu estou aqui em cima da árvore, meu Deus, mas está chovendo há..., mas eu estou aqui e não saía (P1, 2024).”

Além disso, a transposição didática do conteúdo prático para o ERE, também exigiu tempo e esforço adicional dos professores, que nem sempre encontravam materiais confiáveis: “Nem sempre a gente encontrava conteúdos de qualidade e fidedignos, a gente tinha que revisar, revisar, não era só simplesmente procurar” (P2, 2024).

A adaptação das residências em salas de aula, também foi um elemento que trouxe

desafios. Nesse aspecto, por exemplo, pode-se citar a presença de ruídos e interferências que podiam atrapalhar o desenvolvimento da aula, o processo de ensino-aprendizagem, conforme se pode evidenciar a partir da seguinte fala: “Na época, eu estava com reforma em casa, o vizinho estava com reforma e a minha comadre na frente de casa também estava com reforma. Então era um toque, toque” (P2, 2024).

A falta de controle dos alunos, devido à impossibilidade de saber se estavam presentes e atentos durante a aula, gerou dúvidas para os professores, além de ter dificultado o acompanhamento do progresso dos estudantes. Uma fala que pode evidenciar essa questão, é a seguinte: “Situação difícil também era a questão que a gente não podia obrigar o aluno ficar com a câmera ligada, por exemplo” (P2, 2024).

O equipamento inadequado dos alunos foi, certamente, um ponto crítico que afetou desempenho em sala de aula, conforme pode ser representado a partir da seguinte fala: “Eu tinha uma internet *top* das galáxias, que gente precisou de uma melhor, mas eu tinha o aluno que não tinha e aqui foi a maioria” (P2, 2024).

A dificuldade de adaptação às aulas *online*, também se mostrou significativa para o sucesso escolar, o que pode ser evidenciado pela fala de um docente: “É um filme de terror! Na época, eu fui coordenadora do curso aqui entre 2017 até metade de 2021” (P3, 2024).

A associação entre teoria e prática, tão relevante à formação na área de enfermagem, foi comprometida pela falta de acesso aos campos de estágio, conforme expõe um dos docentes: “Principalmente em aulas de enfermagem, que precisa bastante da parte prática em aulas específicas, como por exemplo, semiotécnica” (P3, 2024).

Atrélada, sobretudo, pela demora na liberação dos estágios e pela falta de conexão com novas turmas, outro problema identificado pelos professores, tem a ver com a formação dos alunos prejudicada. O conflito entre docentes e alunos sobre o retorno ao campo de estágio, por exemplo, também gerou incertezas e impactou o processo de formação dos estudantes. Sobre essas questões, destaca-se o que expressou um dos docentes:

A formação desses alunos, sem campo de estágio, eles não se formariam. Muitos demoraram quatro anos para fazer, para concluir, o técnico em enfermagem. [...], uns professores concordavam e outras professoras não, todas não concordavam (P3, 2024)

As informações apresentadas demonstram a complexidade dos desafios enfrentados – durante a pandemia Covid-19 – pelos docentes do curso técnico em enfermagem, na organização educativa em foco, bem como esses aspectos impactaram negativamente o desempenho dos alunos em sala de aula. Nessa direção, foi necessário buscar soluções eficazes e adaptadas a

cada realidade, a fim de tentar garantir a continuidade e a qualidade do ensino, mesmo que naquele contexto desafiador.

Diante de diversos desafios/problemas que se colocavam, foi necessário um esforço conjunto de vários atores envolvidos: alunos, professores, gestores escolares e demais membros da comunidade escolar.

Percebe-se que a adaptação à aula *online* foi um dos principais desafios enfrentados pelos professores e alunos, além da falta de acesso à internet e a consequente dificuldade em acompanhar as aulas remotas, o que levou os professores a buscarem alternativas, por exemplo: o compartilhamento de boas práticas entre colegas e o auxílio dos cursos de informática.

Acho que a pandemia fez muita gente aprender coisas que a gente não fazia, cada dia que passava a gente aprende uma coisa nova (P2, 2024).

É uma área muito grande e o *chip*, por exemplo, não adiantava muita coisa (P3, 2024.)

Além disso, a necessária associação entre a teoria e prática, aliás, já mencionada, também foi um desafio, com os professores tendo que se “reinventar” e buscar formas de demonstrar os procedimentos práticos aos alunos de forma remota. A dificuldade de acesso e liberação dos campos de estágio, foi destacada, com a coordenação do curso buscando formas de inserir os alunos nos grupos de estágio. A fala a seguir, de alguma maneira, demonstra a busca de soluções para o problema enfrentado:

O diretor, permitia que quem ministrava aula de semiotécnica, aí, por exemplo, uma sonda vesical, uma sonda gástrica, materiais em si, eu pegava lá no laboratório, trazia aqui em materiais leves, trazia aqui para minha casa, montava uma mesa aqui (P3, 2024).

A formação dos alunos foi afetada, com muitos alunos enfrentando dificuldades pessoais que os impediam de concluir o curso dentro do prazo previsto. O conflito entre docentes e alunos sobre o retorno ao campo de estágio foi um aspecto destacado, com a necessidade de diálogo e reflexão para enfrentar as dificuldades e garantir a segurança dos profissionais.

Muitos precisando trabalhar, necessitados de trabalhar, sustentar a casa e não conseguiam, eles ficavam desesperados. [...], a gente organizou esse retorno da vacina para aplicar em todos os professores, incluindo os do ensino médio. Aí a gente foi voltando aos pouquinhos, mas, ainda assim, boa parte não queria voltar nem no posto de saúde (P3, 2024).

As informações indicam que a pandemia trouxe diversos desafios para a educação e

formação dos alunos, exigindo adaptação, criatividade e esforço por parte dos professores e coordenação do curso. A superação desses desafios passou por estratégias como o compartilhamento de experiências, a busca por alternativas práticas e o diálogo constante entre todos os envolvidos.

Quadro 21 - Principais problemas apontados pelos professores entrevistados, ação/estratégia de enfrentamento adotada, grau de superação do problema, prática recomendada.

Problema	Ação ou estratégia adotada	Grau de superação do problema		Prática recomendada		Prática a ser institucionalizada	
Ausência de laboratório para aulas práticas	Utilização de plataformas que tinham aulas de enfermagem e vídeos aulas práticas e muitos exemplos do cotidiano de enfermagem	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Ausência de contato visual com o aluno	Os professores tentavam dinamizar as aulas e chamavam os alunos	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica	X	Não se aplica	
Combinar a vida profissional a nova rotina de trabalho remoto	Diversificação das aulas para se manter mais ativa e trazer coisas para mostrar para os alunos	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Saúde mental	Abriam espaço nas aulas para o diálogo	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Acesso à Internet	Entrega de chip e deixar as portas da escola aberta	Plenamente		Sim	XX	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Transposição didática conteúdo prático em remoto	Estudar muito. Assinar conteúdos, tudo para querer passar o mais real possível relacionado às técnicas, ver vídeos no YouTube.	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Adaptação da casa/residência em sala de aula	Testando dia após dia, qual local eram o melhor. Qual tinha	Plenamente	X	Sim	X	Sim	X



	menos ruído? Qual não atrapalhava o outro, que também estava em acesso remoto, e que não interferia no sinal.	Parcialmente	X	Não	X	Não	X
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Falta de controle do aluno	Discussão de casos, chamar o aluno para que ele participasse mais ativamente do que só ouvindo. Atividades síncronas que valiam menção.	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não	X	Não	
		Insuficiente	X	Não se aplica		Não se aplica	
Equipamento inadequado do aluno	O professor Mauro (diretor) uma campanha	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Adaptação a aula online	Auxílio dos do curso de informática, desenvolvimento de sistemas com relação a ao manejo da plataforma e compartilhamento de boas experiências de outros professores	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Associação teórico prática, principalmente de componentes práticos	O professor fazia os procedimentos em si mesmo para demonstrar para os alunos. Buscava na escola materiais do laboratório, levava para casa, montava uma mesa e demonstrava nas aulas.	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Difícil acesso e/ou liberação dos campos de estágio	Muitos alunos começaram a trabalhar, a coordenação, entrava em contato com os alunos constantemente, tentando inserir ele	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não		Não	

	nesses grupos de estágio no melhor dia e horário para que pudessem finalizar e o aluno não desistisse do curso.	Insuficiente	X	Não se aplica		Não se aplica	
Formação dos alunos	Muitos alunos demoraram até quatro anos para concluir o curso	Plenamente		Sim	X	Sim	X
		Parcialmente	X	Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	
Conflito (docente/aluno) sobre o retorno ao campo de estágio	Muito diálogo e reflexão sobre o retorno, sobre as dificuldades e os problemas a serem enfrentados. Professores organizaram o para aplicar a vacina em todos os professores, incluindo do ensino médio.	Plenamente	X	Sim	X	Sim	X
		Parcialmente		Não		Não	
		Insuficiente		Não se aplica		Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como se pode ver, várias das boas práticas adotadas pelos professores, no enfrentamento dos problemas identificados, no período/contexto em questão, foram parcialmente eficazes, em sua maioria. No entanto, isso de forma alguma invalida o esforço empreendido, pois sem os mesmos o cenário poderia ter sido, do ponto de vista pedagógico, desastroso.

A utilização de plataformas *online*, vídeos, diálogo aberto, diversificação das aulas e entrega de *chip* para acesso à internet, foram medidas adotadas com algum sucesso para contornar obstáculos decorrentes da pandemia e do ERE.

A prática de “combinar” a vida profissional com a nova rotina de trabalho remoto, adaptar a casa ou residência em “sala de aula”, discutir casos com os alunos, realizar atividades síncronas enriquecedoras e disponibilizar equipamentos adequados, foram aspectos fundamentais para garantir a continuidade do ensino e a participação dos alunos.

Além disso, a formação dos alunos, a associação teórico-prática, a transposição didática do conteúdo prático em ambiente remoto e o controle do aluno, também foram aspectos relevantes que contribuíram para tentar superar plenamente os desafios enfrentados. O diálogo constante com os alunos, a busca por soluções criativas e a adaptação flexível às novas demandas do cenário educacional, foram pontos positivos que precisam ser evidenciados e valorizados.

A partir das entrevistas, parece ficar evidente a importância da colaboração entre docentes, alunos e equipe de gestão escolar, para a implementação de práticas educacionais eficazes e adaptáveis às circunstâncias e aos contextos locais.

#### **4.2 Análise comparativa das percepções da equipe de gestão escolar**

Verifica-se que equipe de gestão escolar destaca a falta de familiaridade dos alunos e professores com a plataforma *MS TEAMS*, como um dos principais problemas enfrentados durante a pandemia. Isso sugere uma preocupação com a questão da transposição didática do ensino presencial para o ERE, das práticas pedagógicas adotadas e a necessidade de capacitação dos envolvidos para a utilização da tecnologia de informação e comunicação para o alcance de objetivos educacionais.

A falta de acesso a dispositivos e internet de boa qualidade foi apontado como um obstáculo nesse processo, indicando a necessária preocupação com a infraestrutura para viabilizar adequadamente o ERE.

Também, os docentes enfatizaram a importância da vivência prática na área de enfermagem e como a falta de laboratórios e estágios impactou diretamente no aprendizado dos alunos. Ademais, ressaltaram a dificuldade em transmitir conteúdos práticos de forma *online*, evidenciando a necessidade de abordagens e metodologias diferenciadas, viáveis e eficazes para aulas teóricas e práticas.

A falta de contato visual e interação também foi destacada como um desafio, já que isso dificultava a criação de vínculos e o *feedback* imediato sobre o entendimento do conteúdo, portanto, mostrando-se como um obstáculo para o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

De um modo geral, a partir das entrevistas, foi possível apreender a difícil natureza dos obstáculos que foram enfrentados pela comunidade escolar durante a pandemia, mostrando que há questões relacionadas tanto às práticas pedagógicas quanto à infraestrutura, tidas como fundamentais para que o ERE pudesse acontecer eficazmente, entre outros aspectos relevantes.

O espírito de colaboração e o esforço conjunto dos atores da comunidade escolar, foram essenciais para superar – parcial ou mesmo plenamente – esses e outros obstáculos, a fim de tentar garantir a continuidade do ensino com qualidade, mesmo que em um contexto extremamente desafiador. Assim, a adaptação, criatividade e o apoio mútuo foram – e sempre serão – fundamentais para enfrentar desafios externos e de coesão interna, tendo em vista promover o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes.

Comparando as percepções da equipe de gestão escolar no enfrentamento da pandemia,

podem ser identificadas algumas semelhanças e diferenças significativas.

Quadro 22 – Principais problemas destacados pela Equipe de Gestão Escolar – Categoria de análise e frequência de respostas.

DIMENSÃO DE ANÁLISE	Nº	PROBLEMAS IDENTIFICADOS ENTRE A EQUIPE DE GESTÃO	RESPONDENTES				FREQUÊNCIA DE RESPOSTA
			DIRTORA	COORD. PEDAG.	COORD. CURSO	ORIENT. EDU	
Práticas Pedagógicas	01	Pouca familiaridade com a plataforma <i>TEAMS</i>	X				1
	02	Compreensão do conceito de trabalho remoto	X				1
	03	Professor não tinha habilidade em ministrar aulas remotas		X			1
	04	Instrumentos de avaliação/ como avaliar os alunos		X			1
	05	Dificuldades com registros no NSA		X			1
	06	Campos de estágio não liberados			X		1
	07	Dificuldade de entender plenamente o conteúdo remotamente			X		1
Infraestrutura	08	Qualidade dos dispositivos (principalmente dos alunos)	X				1
	09	Acesso à internet/ conectividade	X			X	2
	10	Falta de Infraestrutura para aulas dos alunos		X			1
	11	Falta de equipamentos				X	1
Saúde Mental	12	Saúde mental dos alunos		X		X	2
	13	Perda de familiares dos alunos				X	1
Clima Escolar	14	Resistência de alguns alunos e professores ao retorno presencial			X		1
	15	Alunos frustrados			X		1
	16	Conflitos com os pais dos alunos/ ameaça dos pais de alunos			X		1
Emprego e Renda	17					0	
Gestão Escolar	18					0	
Recursos Escolares	19					0	

<b>Ambiente Familiar</b>	20						0
--------------------------	----	--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quadro 22, é possível identificar os principais problemas enfrentados pela equipe de gestão escolar durante o período pandêmico – quando se instaurou medidas de isolamento social e o ERE –, divididos em diferentes dimensões de análise.

Na dimensão “Práticas Pedagógicas”, as principais questões levantadas entre os problemas identificados foram:

- a) Desafios da equipe de gestão escolar devido às dificuldades dos docentes e alunos em lidar com o ensino remoto e a plataforma *TEAMS*, o que fez com que muitos alunos não conseguissem acompanhar as aulas e alguns professores tivessem dificuldades.
- b) Baixo desempenho dos professores e impacto negativo na qualidade do ensino devido à falta de familiaridade e habilidade em ministrar aulas remotas.
- c) Dificuldade em garantir a avaliação justa e efetiva dos alunos, resultando em problemas na identificação do nível de aprendizado e no acompanhamento do progresso dos estudantes.
- d) Obstáculos na gestão dos registros no NSA e nos campos de estágio devido às dificuldades em entender e aplicar corretamente as tecnologias e processos necessários para essas atividades.
- e) Possível prejuízo na aprendizagem dos alunos devido à dificuldade de compreensão do conteúdo e das aulas ministradas *online*, podendo resultar em queda na qualidade do ensino e no engajamento dos estudantes.

No que diz respeito a infraestrutura, as questões levantadas pelos integrantes da equipe de gestão escolar, incluem:

- a) Baixo desempenho acadêmico no ensino remoto, decorrente de dispositivos de baixa qualidade, acesso limitado ou falta de acesso à internet e falta de equipamentos. A equipe de gestão escolar teve dificuldades em garantir que os alunos tivessem uma experiência de aprendizagem adequada no ensino remoto, em decorrência dessas questões sobre as quais tinham pouco ou mesmo nenhum controle. Isso pode ter trazido como consequência, desmotivação dos alunos e dificuldade em manter a participação deles nas aulas remotas.
- b) Desigualdade de acesso: a falta de infraestrutura e equipamentos adequados pode agravar as desigualdades existentes entre os alunos, com alguns tendo acesso

facilitado ao ensino remoto, enquanto outros enfrentam maiores dificuldades. Isso pode ter resultado em disparidades no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a exclusão educacional e social.

- c) Sobrecarga de trabalho para a equipe de gestão escolar: a necessidade de lidar com problemas relacionados à qualidade dos dispositivos, acesso à internet, falta de infraestrutura e equipamentos [principalmente no que se refere aos alunos etc.] – problemas sobre os quais tinham pouca margem de atuação [problemas externos] –, de certa forma sobrecarregou a equipe de gestão escolar, que precisou encontrar soluções rápidas a fim de garantir a continuidade do ensino. Isso pode ter impactado, negativamente, o bem-estar e a produtividade dos membros da equipe.
- d) Desafios na gestão de recursos: a necessidade de fornecer dispositivos, acesso à internet e infraestrutura adequada para os alunos, representou consideráveis desafios financeiros e logísticos para a equipe de gestão escolar. A falta de recursos suficientes para atender a essas necessidades, foi um fator de dificuldade à implementação eficaz do ERE, o que pode ter exercido uma influência prejudicial à qualidade da educação oferecida aos alunos.

Com relação à saúde mental, identificou-se:

- a) Sobrecarga emocional: lidar com a saúde mental dos alunos, perda de familiares e de colegas de trabalhos, pode ser emocionalmente desgastante para a equipe de gestão escolar, levando a sentimentos de estresse, ansiedade e exaustão.
- b) Pressão/Tensão adicional: a necessidade de lidar com problemas de saúde mental dos alunos e perdas familiares adicionou pressão e responsabilidade extra sobre a equipe de gestão escolar, tornando o seu trabalho ainda mais desafiador.
- c) Necessidade de suporte adicional: foi preciso que a equipe de gestão recebesse apoio adicional, como treinamento em saúde mental e técnicas de gestão do estresse, a fim de lidar da melhor forma possível com os problemas desta natureza.
- d) Dificuldade na adaptação: a equipe de gestão escolar teve dificuldade em se adaptar ao novo cenário educacional [por exemplo, ao ERE], pois não estavam familiarizados com essas práticas em contextos de crise e eventos extremos.

No âmbito do clima escolar, os problemas incluem:

- a) A equipe de gestão escolar enfrentou dificuldades para lidar com a saúde mental dos alunos devido à perda de familiares, bem como com a perda de colegas de trabalhos etc.
- b) A resistência de alguns alunos e professores ao retorno presencial, gerou conflitos e

desafios para a equipe de gestão, que precisou buscar formas de promover a reintegração de todos os envolvidos de forma segura e acolhedora.

- c) Alunos frustrados também apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem e comportamento, impactando o ambiente escolar e exigindo atenção especial por parte da equipe de gestão.
- d) Conflitos com pais dos alunos, bem como ameaças por parte destes, provocaram situações de tensão que a equipe de gestão precisou lidar de forma estratégica, com vistas a garantir a segurança e a harmonia na escola, ou seja, um ambiente interno agradável para a realização adequada dos serviços educacionais.

As percepções da equipe de gestão escolar e dos docentes no enfrentamento da pandemia, demonstram que ambos enfrentaram desafios significativos, com ênfase em diversos aspectos do processo educativo, além de abranger diferentes dimensões de análise, o que, diretamente ou indiretamente, e em maior ou menor grau, impactou o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como a própria qualidade do ensino.

Ressalta-se, que a transição para o ERE foi um processo complexo e desafiador para todos os envolvidos, incluindo gestores, professores, alunos e familiares, evidenciando a necessidade de adaptação, resiliência e trabalho em equipe.

É possível observar que a pandemia da Covid-19 provocou uma série de mudanças e desafios para a equipe de gestão escolar e demais atores da comunidade escolar, que tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino e enfrentar uma série de questões complexas em meio àquele contexto. Tal observação pode ser corroborada pelo entendimento de Brito e Vasconcelos (2021), para quem a transição para o ensino remoto, durante a pandemia, foi um processo desafiador para gestores, professores, alunos e familiares, impactando diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes.

Diante de um contexto tão adverso, entende-se que uma gestão escolar eficaz se faz ainda mais importante, haja vista a necessidade de identificar problemas com assertividade, bem como de propor e implementar ações/estratégias de enfrentamento, com vistas a garantir um ambiente acolhedor e seguro para todos os envolvidos e a continuidade do ensino e do próprio direito à educação de qualidade. O que foi possível apreender, é que, a equipe de gestão escolar, apesar de todas os problemas vivenciados naquele contexto pandêmico, procurou empenhar esforços constantes à resolução dos desafios que se apresentavam, desenvolvendo e/ou reforçando capacidades internas da escola, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais.

Para Teodoro *et al.* (2021), a gestão escolar pode contribuir para superar as dificuldades enfrentadas durante a transição para o ensino remoto, como a falta de infraestrutura e o desafio do engajamento dos alunos. Nessa direção, cabe considerar a relevância que pode exercer a falta de infraestrutura adequada e as desigualdades de acesso a tecnologias, no agravamento das disparidades entre os alunos (Calderón; Martins, 2015), o que não deve ser desconsiderado em um contexto de crise e evento extremo.

Outro aspecto não menos importante, tem a ver com a pertinência e a relevância de conhecer boas práticas escolares e os fatores de elevado desempenho de organizações educativas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade social (Teodoro *et al.*, 2021), o que, novamente, pode apresentar ainda maior importância, diante de contextos de crise e eventos extremos.

Assim, assume-se, aqui, que as pesquisas e estudos no campo das boas práticas escolares, também se mostram relevantes para o enfrentamento de contextos adversos/extremos, como foi o caso da recente pandemia de Covid-19.

Teodoro (2019), em seu estudo sobre eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis, destaca que as escolas eficazes são aquelas que conseguem superar desafios e promover resultados positivos, mesmo em situações de vulnerabilidade social. De acordo com Calderón *et al.* (2015) e Martins (2015), as boas práticas escolares são essenciais para garantir o bom funcionamento das escolas e a promoção do sucesso dos alunos.

Portanto, compartilhar as boas práticas escolares pode se mostrar como um elemento importante na direção do melhoramento escolar (Reynolds *et al.*, 2008), com reflexos à liderança escolar, organização e processos de gestão estratégica da escola, gestão da atividade pedagógica, gestão de áreas e atividades de suporte (Santos *et al.*, 2009), bem como – a partir da base [a unidade escolar] – à efetividade dos sistemas educacionais (Nogueira Filho, 2022).

Em tempos de pandemia, como a Covid-19, é fundamental que as escolas adotem práticas eficazes para lidar com os desafios impostos pela crise, de modo que é crucial que a equipe de gestão escolar esteja atenta às práticas educacionais que demonstram eficácia, mesmo que – sobretudo – em contextos adversos.

Além disso, a sobrecarga emocional e as dificuldades de adaptação dos alunos ao novo cenário, também destacadas como desafios pela equipe de gestão da escola, evidenciou a importância de estratégias de apoio e acolhimento, conforme discutido por Sammons e Bakkum (2011). A saúde mental dos alunos e a criação de um ambiente escolar seguro, se mostraram fundamentais para o bem-estar da comunidade escolar, conforme já apontado por Murillo (2005).



Por outro lado, a resistência ao retorno presencial e os conflitos com pais de alunos, de certa forma, refletem a complexidade das relações no ambiente escolar, bem como a importância de uma gestão que promova harmonia e bem-estar, como ressaltado por Libâneo (2018). Nessa direção, a gestão participativa e o trabalho em equipe se mostraram fundamentais para enfrentar os desafios, como defendido por Lück *et al.* (1998).

Ancoradas na literatura, vários estudos ressaltam a importância da formação profissional e tecnológica na preparação de profissionais qualificados para lidar com emergências, como é o caso da pandemia de Covid-19. Nesse sentido, assume-se que a formação técnica em enfermagem é crucial para atender à crescente demanda por profissionais de saúde qualificados e garantir um atendimento seguro e eficaz aos pacientes, conforme preconizado por Ramos (2020). Ademais, o curso técnico em enfermagem ajudou a mostrar a importância de estar preparado para emergências e a capacidade de adaptação necessária para lidar com desafios inesperados.

Portanto, diante das evidências apresentadas neste estudo, espera-se que gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, possam ter neste material um elemento de reflexão sobre as suas próprias práticas, e, se assim for o caso, tenham um apoio/suporte no qual se basear, tendo em vista o planejamento e a implementação de ações eficazes no enfrentamento de contextos desafiadores, como a pandemia de Covid-19.

## CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

No contexto deste estudo, acredita-se que o cenário pandêmico – de diversos modos e com diferentes intensidades – trouxe reconhecimento de fragilidades e de potencialidades às comunidades educativas.

Diante disso, entendeu-se como pertinente, relevante e oportuno, estudar as boas práticas escolares no contexto da pandemia de Covid-19. Assim, a pergunta que moveu esta pesquisa foi: Qual foram os principais desafios vivenciados e as ações de enfrentamento adotadas durante a pandemia da Covid-19, em um curso técnica em enfermagem de uma escola técnica estadual, que se encontra em uma região de alta vulnerabilidade social dentro do estado de São Paulo, e que, apesar de se encontrar neste contexto, a escola apresenta alto desempenho educacional em sistemas de avaliação externa?

A revisão da literatura sobre os processos da eficácia escolar, características-chave das escolas eficazes, boas práticas escolares, proporcionou o embasamento teórico para compreender como a instituição de ensino conseguiu manter um alto desempenho educacional, mesmo em meio às adversidades impostas pela pandemia, entre outras questões.

A pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de caso qualitativo e descritivo, realizado, principalmente, a partir da realização de entrevistas estruturadas com os membros da comunidade escolar, em uma unidade de educação profissional técnica do CEETEPS.

Os resultados da pesquisa destacaram os principais problemas enfrentados pelos membros da comunidade escolar, tais como:

- falta de equipamentos e de recursos tecnológicos;
- dificuldade de adaptação ao ensino remoto para professores e alunos;
- sobrecarga de trabalho para os professores devido;
- falta de preparo para lidar com situações emergenciais;
- disparidade socioeconômica dos estudantes, que acentou a dificuldade de acesso às tecnologias de ensino *online*;
- agravamento da saúde mental de professores e alunos, em decorrência do contexto pandêmico.

Contudo, também foram identificadas diversas boas práticas adotadas [ações/estratégias de enfrentamento] pelos atores da comunidade escolar, dentre as quais, pode-se citar:

- utilização de plataformas virtuais de ensino;
- disponibilização de materiais didáticos *online* e presencial;

- buscas ativas mais constantes, contato com os pais e com os alunos;
- suporte psicossocial oferecido aos estudantes e, muitas vezes, a suas famílias [tida como uma das principais ações de enfrentamento].

Para além das unidade de ensinos, cabe destacar as estratégias de gestão implementadas pelo CEETEPS, desde a sua Administração Central, tendo por objetivo garantir a continuidade do ensino e a segurança de todos os membros da comunidade acadêmica. Assim, com a maior celeridade possível, procedeu-se a elaboração e publicação de protocolos de saúde e segurança, realização de capacitações/treinamentos, parcerias, distribuição de *chips* para estudantes. Essas e outras ações, que visavam responder eficazmente aos desafios que o contexto pandêmico impôs a todos nós, de certa maneira, permitiram que as atividades acadêmicas continuassem a ser realizadas

No âmbito local – na escola –, as ações de enfrentamento adotadas durante a pandemia reforçaram a importância da comunicação clara e efetiva entre os membros da escola, bem como a flexibilidade da equipe de gestão e demais membros da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, também permitiu observar as potencialidades da comunidade escolar, como a solidariedade, o espírito de colaborativo, a união em prol de um objetivo comum, bem como a capacidade de adaptação às condições impostas de fora para dentro da escola.

A análise dos efeitos dos problemas vividos e das ações de enfrentamento no processo de ensino-aprendizagem mostrou que, apesar dos desafios, a comunidade escolar conseguiu se adaptar e superar várias dificuldades, procurando manter, assim, a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Desse modo, ao refletir sobre as experiências vividas durante esse período, é possível pensar acerca de estratégias e políticas educacionais mais eficazes e inclusivas, visando a melhoria contínua da educação em situações de crise e eventos extremos, tendo por foco, principalmente, a educação profissional e tecnológica, mais especificamente, o curso técnico em enfermagem.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa evidenciou quais foram e a importância das boas práticas escolares e da resiliência da comunidade escolar para enfrentar os desafios impostos pela pandemia Covid-19. As lições aprendidas com essa experiência podem servir como referência para outras instituições de ensino que também enfrentaram dificuldades similares, para a gestão de crises futuras e para o fortalecimento da cultura organizacional de excelência e comprometimento com a comunidade acadêmica, demonstrando que, mesmo em tempos de crise, é preciso procurar manter a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Concomitantemente, faz-se oportuno destacar a necessidade de um olhar atento ao aprimoramento e/ou desenvolvimento das capacidades internas de unidades, redes e sistemas de ensino, por meio, por exemplo, de investimentos em recursos e tecnologias educacionais, formação contínua etc., de modo a garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em situações de crise.

Além disso, espera-se que os resultados obtidos neste estudo, possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de enfrentamento de futuros desafios impostos sobretudo por contextos de crise e eventos extremos.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado nos desafios da pandemia, as boas práticas escolares transcendem este contexto específico, demonstrando sua relevância para além de eventos extremos. Portanto, pensa-se que se faz tanto desejável quanto possível, refletir sobre as boas práticas no cotidiano escolar, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento contínuo das organizações educativas, como um alicerce para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; MARQUES, Fernanda Castro. Colaboração 360 graus na educação. **GV Executivo**, Caderno Especial: Desafios da Gestão Pública, v. 21, n. 2, p. 30-36, 2022.

AFONSO, Shirley da Rocha. Unidades de Ensino Médio e Técnico. *In*: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, p. 285-289, 2014a.

AFONSO, Shirley da Rocha; CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Os Currículos do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. *In*: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello. **Currículo escolar em laboratório: a educação profissional e tecnológica**. Org. Almério Melquíades Araújo e Fernanda Mello Demai. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

AFONSO, Shirley da Rocha; CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Tomoko; Matsui: uma das pioneiras no curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. *In*: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto). **Biográfica: entre o público e o privado - modos de viver, narrar e guardar.**, 6., 2014. **Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica: entre o público e o provado – modos de viver, narrar e guardar**. 188 Currículo Escolar em Laboratório: A Educação Profissional e Tecnológica Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014b.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. Supervisão da prática pedagógica. **Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**, v. 2, p. 80-101, 2003.

ALMEIDA, Marilis Lemos. **Da formulação à implementação: análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, p. 435-473, 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, p. 435-473, 2007.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga e SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ALVES, Polyana Silva *et al.* Vacinas: história, tecnologia e desafios para terapia contra o SARS-CoV-2. **Ulakes Journal of Medicine**, v. 1, 2020.

ALVES, Thaís Lopes de Lucena; BISPO, Marcelo de Souza. Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. **Revista de administração pública**, v. 56, p. 226-247, 2022.

ALVES, Vera Lucia de Souza et al. Interatividade virtual: fórum web café em um curso de gestão em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 19, n. 1, p. 127-140, 2015.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 211-227, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. A “nova” lei do exercício profissional da enfermagem. Brasília: ABEn, 1987.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, María Eugénia Ferrao; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. *In:* Franco (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 155-172,

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In:* ZAY, Danielle et al. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BORGES, Luana Luiza de Souza. **Gestão escolar: o que é e como fazer**. São Paulo: Penso, 2019.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Reforma da Escola em retrospectiva. *In:* BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (BR). **Relação Anual de Informações Sociais/RAIS**, Brasília: Ministério do Trabalho; 2000.

BRITO, Regina Helena Pires de; VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Ensino superior em tempos de Covid-19: conjunturas e práticas. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-9, maio/ago. 2021.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, Wilbur B. **School social systems and student achievement: schools can make a difference.** Westport, Eua: Greenwood Pub Group, 1979.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 264-293, 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 264-293, 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; WANDERCIL, Marco; BLANCO, Marcos Luengo; MACHADO, Michel Mott; BORGES, Regilson Maciel. **Pandemia COVID-19: problemas e ações de enfrentamento de membros da comunidade escolar do SENAI-SP.** São Paulo: SENAI, 2022.

CASTELLANI NETO, Fioravante. **Boas práticas escolares no contexto da pandemia Covid-19 no ensino médio integrado ao técnico: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.

CENTRO PAULA SOUZA. Estratégias de gestão para a pandemia de Covid-19. São Paulo: Centro Paula Souza, 2020. Disponível em: [https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2021/06/relatorio\\_pandemia\\_2020.pdf](https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2021/06/relatorio_pandemia_2020.pdf). Acesso em: 16 dez. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **ETEC: cursos oferecidos**. cursos oferecidos. 2023. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/cursos-oferecidos-pelas-etecs/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **O Centro Paula Souza se reinventa para enfrentar a pandemia**. Centro Paula Souza, Brasília, v. 75, n. 14, p. 4-6, maio/jun. 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Plano de Curso para Enfermagem**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2012.

CHANLAT, Jean-François. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. *In*: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Orgs.). **“Recursos” humanos e subjetividade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHOI, Kristen R.; JEFFERS, Kia Skrine; LOGSDON, M. Cynthia. Nursing and the novel coronavirus: Risks and responsibilities in a global outbreak. **Journal of advanced nursing**, v. 76, n. 7, p. 1486, 2020.

COLEMAN, James S. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em 16 jun. 2023.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado; PETEROSI, Helena Gemignani; POLETINE, Márcia Regina de Oliveira. Educação Profissional Técnica em Enfermagem no Estado de São Paulo: o cenário das escolas técnicas estaduais. **Revista Sustinere**, v. 10, n. 2, p. 402-420, 2022.

COSTA, Laismayra da Silva; MACHADO, Michel Machado. Boas práticas da comunidade escolar na pandemia COVID-19: uma aproximação para o ensino técnico de nível médio. *In*: Seminário de Políticas e Gestão Educacional, 4, 2022, São Caetano do Sul. **Anais [...]**. São Caetano do Sul: Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022b.

COSTA, Laismayra da Silva; MACHADO, Michel Mott. Boas práticas da comunidade escolar: fundamentos teóricos para uma abordagem na educação profissional e tecnológica. *In*: Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 17., 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2022a. p. 717-729.



COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da; KURCGANT, Paulina. A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 108-13, 2004.

COSTA, Roberta *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de Covid-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza.; COUTO, Edilece Souza.; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; AGUILLAR, Olga Maimoni. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 7, n. 2, abr. 1999.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 8, n. 02, p. 31-64, 2003.

DIAS, Adriana Candeias. **Clima organizacional: um estudo no solar residencial geriátrico**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Administração.

DIAS, Francisca Souza Santos *et al.* O ensino remoto na pandemia da COVID-19: opinião de estudantes de um curso técnico em enfermagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 3, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EDMONDS, Ronald *et al.* Effective schools for the urban poor. **Educational leadership**, v. 37, n. 1, p. 15-24, 1979.

EPSTEIN, Joyce. **Escola, família e comunidade: parceiros na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FARIA, Pollyanna Silva de Paulo; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: evidências de uma pesquisa comparativa. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-20, 2020.

FARIA, Pollyanna Silva de Paulo; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: evidências de uma pesquisa comparativa. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-20, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; DOS SANTOS, Antonio Pereira. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14414-e14414, 2023.

FERREIRA, Marcia de Assunção. Nursing art and science of care. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 664-666, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa María. **Cultura e poder nas organizações**. 1996.

FORQUIN, Jean C. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**, p. 81-174, 1995.

FORTE, Elaine Cristina Novatzki; PIRES, Denise Elvira Pires de. Os apelos da enfermagem nos meios de comunicação em tempos de coronavírus. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, 2020.

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**, v. 97, 2009.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?. In: **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** 2006. p. 178-178.

GARCIA, Paulo Sérgio. Contribuições para a melhoria das escolas: o caso das escolas eficazes. **Observatório da Educação do Grande ABC Paulista**, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2015.

GAULEJAC, Vincent de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. In: **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 2007. p. 338-338.

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

GODOY, Arilda Schimdt. Estudo de caso qualitativo. In GODOI, Christiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais, paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, Arilda Schimdt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995b.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 411-424.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 281-306, 2005.

GOMES, Vânia Thais Silva et al. A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Marli; DO PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. Gestão escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 130-144, 2021.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. Problemas institucionais do ensino público. **Braudel Papers**, v. 42, p. 03-13, 2007.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

HANNAH, Sean T. *et al.* A framework for examining leadership in extreme contexts. **The Leadership Quarterly**, v. 20, n. 6, p. 897-919, 2009.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes; MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cíntia. Fatores de ineficácia escolar. **REICE: Revista Ibero-Americana de Qualidade, Efetividade e Mudança na Educação**, v. 12, n. 1, p. 103-118, 2014.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes; MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cíntia. ¿ Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. **Perfiles educativos**, v. 38, n. 151, p. 55-70, 2016.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

HUANG, Yeen; ZHAO, Ning. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms, and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross sectional survey. **Psychiatry Research**, n. 288, p. 1-6, 2020.

IMBERNON, Francisco. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2009.

JAIME, Pedro; LUCIO, Fred. **Sociologia das organizações: conceitos, relatos e casos**. São Paulo, SP: Cengage, 2017.

JANUÁRIO, André Alves. **Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005- 2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2019.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KOBAYASHI, Rika Miyahara; LEITE, Maria Madalena Januário. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 12, n. 2, mar./abr., 2004.

LEE, Valerie E.; BRYK, Anthony S.; SMITH, Julia B. Chapter 5: The organization of effective secondary schools. **Review of research in education**, v. 19, n. 1, p. 171-267, 1993.

LEIGH, Jacqueline *et al.* Redefinindo o ensino de graduação em enfermagem durante a pandemia do coronavírus: uso de tecnologias digitais. **British Journal of Nursing**, v. 29, n. 10, p. 566-569, 2020.

LEOPARDI, Maria Tereza; GELBCKE, Francine Lima; RAMOS, Flávia Regina Souza. Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem? **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 32-49. 2001.

LI, Qun, et al. Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus– Infected Pneumonia. **New England Journal of Medicine**, p. 1199–1207, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Alisson Cunha *et al.* Desafios da aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. **REVISA**, p. 610-617, 2020.

- LIMA, Licínio C. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 75-91, 2018.
- LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0218952, 2019.
- LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Infrastructure, school management and performance in reading and mathematics: a study from geres project**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.
- LÜCK, Heloísa *et al.* A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, v. 57, p. 1-6, 1998.
- LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LUZ, Ricardo Silveira. **Gestão do Clima Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- MACHADO, Maria Helena. A profissão de enfermagem no século XXI. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 52, p. 589-595, 1999.
- MACHADO, Maria Helena. **Perfil da enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro: COFEn, Fiocruz, 2017.
- MACHADO, Michel Mott; FOLIGNO, Adriane Zangiaco; SILVA, Fábio Lippi. Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020). **Refas-Revista Fatec Zona Sul**, v. 8, n. 3, p. 19-33, 2022.
- MACHADO, Michel Mott; PRADOS, Rosália Maria Netto; MARTINO, Mariluci Alves. A educação profissional e tecnológica e a prática extensionista: algumas reflexões. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura—RETC**, v. 2, p. 120-129, 2016.
- MACHADO, Michel Mott; PRADOS, Rosália Maria Netto; MARTINO, Mariluci Alves. A extensão e a educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza: realizações, desafios e oportunidades. **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.
- MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Insumos escolares, processos e recursos. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MAISSIAT, Greisse da Silveira; CARRENO, Ioná. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 2, n. 3, 2011.

MALACARNE, José Augusto Dalmonte et al. Análise dos discursos e imagens presentes no capítulo sobre Educação Física Escolar no Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e005122, 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MORGAN, Gareth Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, Miguel; BERTERO, Carlos. Osmar. **Teoria das Organizações. Série RAE Clássicos**. São Paulo: FGV/RAE/Atlas, 2007.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra; PINHO, Isabel. Análise bibliométrica da pesquisa em educação durante a pandemia da COVID-19. **Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 241-259, 2022.

MOTTA, Fernando C. Prestes Motta; VASCONCELOS, Isabela Freitas Gouveia. **Teoria geral da administração**, 2008.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro. Qualitymark.

MORTIMORE, Peter *et al.* **Pesquisa de efetividade escolar: de que forma na encruzilhada? Eficácia escolar e melhoria escolar**, v. 2, n. 3, p. 213-229, 1991.

MORTIMORE, Peter *et al.* **School matters: the junior years**. Londres: Paul Chapman Educational Publishing, 1988.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pam; THOMAS, Sally. School effectiveness and value-added measures. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 1, n. 3, p. 315-332, 1994.

MUIJS, Daniel. Melhorar e aperfeiçoar as escolas em zonas desfavorecidas: síntese dos resultados da investigação. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2003.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 01, n. 01, p. 01-14, 2003.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; CASTILLA, Reyes Hernández Castilla. La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 3, p. 3-8, 2011.

MURILLO, Francisco Javier. Pesquisa sobre eficácia escolar e melhoria escolar como motor para o aumento da qualidade educacional na Ibero-América. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2005.

NETO, Aristides Sampaio Cavalcante; BEZERRA, Emanuel Araújo; NORONHA FILHO, Ananias. Ensino na pandemia: decisões do Instituto Federal de Roraima para o Curso Técnico em Enfermagem. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 3, p. 451-463, 2020.

NÓBREGA, Igor Sousa de *et al.* Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da COVID-19. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**, v. 10, n. 32, p. 358-366, 2020.

NOGUEIRA FILHO, Olavo. **Pontos fora da curva**: porque algumas reformas educacionais no Brasil são mais efetivas do que outras e o que isso significa para o futuro da educação básica. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 1995.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools**. Paris: OCDE, 2012.

OLIVEIRA, Adriana de *et al.* Desafios do trabalho de conclusão de curso na formação do técnico de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, p. 1212-1219, 2017.

OLIVEIRA, Kalyane Kelly Duarte de *et al.* Nursing Now e o papel da enfermagem no contexto da pandemia e do trabalho atual. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2018.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Gestão escolar e democracia: o que nos ensinam os estudos de eficácia escolar. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 142-156, 2019.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publication, 2002.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

PIRES Denise. **Reestruturação produtiva e trabalho em saúde no Brasil**. São Paulo: AnnaBlume/CNTSS; 2008.

PIRES, Denise. A enfermagem enquanto disciplina, profissão. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.62, n. 5, p. 739-744, 2009.

PREFEITURA de Itapeva. 2024. Disponível em: <https://itapeva.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RACZYNSKI, Dagmar *et al.* Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿ Quien dijo que no se puede. **UNICEF y Asesorias para el Desarrollo**, 2003.

RACZYNSKI, Dagmar. *et al.* **Quién dijo que no se puede?:** escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile: Unicef, 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2111/mono-927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. *In*: CUETO, S. **Educación y brechas de equidad en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, 2006. p. 275-351

RAMOS, Tangriane Hainiski *et al.* O impacto da pandemia do novo coronavírus na qualidade de vida de estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, v. 10, 2020.

REBOLLO CATALÁN, María Ángeles *et al.* Equidade de gênero na educação. Análise e descrição de boas práticas educacionais. *Revista de Educação*, 358, 129-152., 2012.

REYNOLDS, David *et al.* Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

REYNOLDS, David. *et al.* Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



RIEGEL, Fernando *et al.* O ensino de enfermagem em tempos de Covid-19 na América Latina: experiências do Brasil, Chile e Colômbia. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 43, 2022.

ROBBINS, Stephen. P. Comportamento organizacional. 11. ed. São Paulo: **Pearson Prentice**, 2005.

RUTTER, Michael. **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. Harvard University Press, 1979.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Estudos Anteriores. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAAVEDRA MACÍAS, Francisco Javier *et al.* Indicadores e critérios de qualidade de boas práticas coeducativas. Uma proposta inovadora. **Corpo docente**: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, v. 17, n. 1, p. 201-220, 2013.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 335-392, 2008.

SAMMONS, Pam; BAKKUM, Linda. Effective schools, equity, and teacher efficacy: a review of the literature. **Profesorado**: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 15, n. 3, p. 9-26, 2011.

SAMMONS, Pam. School effectiveness: coming of age in the 21st century. **Management in Education**, v. 13, n. 5, p. 10-13, 1999.

SAMPAIO, R. M. Teaching and literacy practices in COVID-19 pandemic times. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, BENNO. **no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS SILVA, Elielda Castro. *et al.* A formação técnica em enfermagem e sua relevância para o enfrentamento de situações de emergência. **Revista Científica de Enfermagem**, v. 2, n. 5, p. 45-56, 2020.

SANTOS VAZ, Grice Anne dos; JESUS SANTOS, Edson de; PEREIRA, Cláudio Alves. Educação Básica e Covid-19: desafios, estratégias e lições dos professores em tempos de distanciamento social. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, 2021.

SANTOS, Álvaro Almeida dos *et al.* **Escolas de futuro**: 130 boas práticas de escolas portuguesas para diretores, professores e pais. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2009.

SANTOS, Marcia Maria Brandão. **Em busca de escolas eficazes**: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1993.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do **ensino remoto**. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021

SCHEERENS, Jaap; GARRIDO, Dolores. Melhorar a eficácia das escolas. **leadership**, v. 53, p. 76-77, 2003.

SECAF, Victora. **A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino**: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo. 1987. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto. 1987.

SILVA, Edilene Rodrigues da. **O cidadão técnico em enfermagem: analisando as mudanças na sua profissionalização**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

SILVA, Fábio Lippi *et al.* Extensão na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas em uma instituição pública do Estado de São Paulo. **REGIT**, v. 19, n. 1, p. 157-175, 2023.

SILVA, Manoel Carlos Neri da; MACHADO, Maria Helena. Sistema de Saúde e Trabalho: desafios para a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 07-13, 2019.

SOARES, José Francisco *et al.* **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE**: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 147-165, 2003.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 107-125, 2006.

SOARES, Mirelle Inácio *et al.* Interface entre sistematização da assistência de enfermagem e processo de trabalho da enfermagem: abordagem reflexiva. **Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE**, v. 7, n. 12, 2013.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista brasileira de educação**, n. 29, p. 73-87, 2005.

SOUZA Carlos Dornels Freire de *et al.* **100 Dias de Covid-19 no Brasil**: diário de uma pandemia. Maceió: Edufal, 2021.

SOUZA Luís Paulo *et al.* Enfermagem brasileira na linha de frente contra o novo Coronavírus: quem cuidará de quem cuida? **Journal of nursing and health**, v. 10, n. 4, 2020.

STUTZ, B. L. **Técnico de enfermagem**: o perfil traçado por profissionais da área, no município de Uberlândia, nos anos 90. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

TEODORO, Wanderson Luís. **Construindo uma escola eficaz**: boas práticas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social do município de águas de Lindóia – São Paulo (Brasil). 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

TEODORO, Wanderson Luís; MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021.

THURLER, M. G., A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *In*: CHARRA M. (Org.). **Evaluation et nanlyse des établissements de formation**: problématique et méthodologie. Paris: De Boeck, 1994. p. 203-224.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Atlas dos Municípios**. Brasil: United Nations Development Programme. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-municipios-2010>. Acesso em: 10 out. 2023.

VIEIRA, Taísa Diva Gomes Felipe; DOS SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira. Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos de pandemia do Coronavírus-COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.11,

2020.

WILLMS, J. Douglas. **Monitoring school performance.** London: The Falmer Press, 1992.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada****BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: O curso técnico de enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco****Nome da escola****Dia de realização da entrevista:** \_\_\_\_\_**Horário de início da entrevista:** \_\_\_\_\_**Horário de finalização da entrevista:** \_\_\_\_\_**DADOS DO ENTREVISTADO**

---

**Cargo/atividade do(a) entrevistado(a):****Diretor/a ( )****Coordenador/a de Curso ( )****Orientador/a Educacional ( )****Professor/a ( )****Nome:** \_\_\_\_\_**Telefone fixo:** \_\_\_\_\_**Telefone celular:** \_\_\_\_\_**Email:** \_\_\_\_\_

## CONTEXTUALIZAÇÃO

---

Durante o período pandêmico, diante das orientações das autoridades sanitárias, as unidades do CEETEPS viram-se forçadas à passagem do ensino presencial ao ensino remoto. Neste cenário, diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, orientadores educacionais e professores tiveram que enfrentar uma série de problemas externos ao cotidiano escolar que, de uma ou outra forma, impactaram o trabalho em sala de aula e impossibilitaram a existência de um ambiente escolar favorável em seu máximo potencial.

De uma ou outra forma, todos os membros da comunidade escolar vivenciaram problemas que, em muitas situações, estavam fora de controle:

- a) doença na família e partida de entes queridos.
- b) ausência de predisposição para o ensino e/ou estudo.
- c) questões em termos de saúde mental.
- d) inadequação do espaço físico para as atividades escolares.
- e) falta de qualidade dos equipamentos.
- f) desconhecimento do uso das plataformas tecnológicas.
- g) Ausência ou precariedade de acesso à internet.

Muitos professores tiveram problemas em termos de:

- a) ministrar aulas no ensino remoto.
- b) transposição didática para o ensino não presencial.
- c) domínio de metodologias de ensino e avaliação.
- d) acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos alunos.
- e) construção de um ambiente digital favorável para o aprendizado.

Os gestores também se viram afetados com problemas a serem enfrentados em termos de:

- a) supervisão e acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores.
- b) administração das unidades escolares em contexto emergencial sob múltiplas demandas.
- c) criação de novas rotinas de gestão do trabalho pedagógico.
- d) criação de estruturas de apoio aos alunos para a garantia da aprendizagem.

Por sua vez, os alunos também tiveram problemas específicos a serem enfrentados, a maioria teve problemas para:

- a) aprender a estudar remotamente.
- b) entender plenamente conteúdos de forma remota.
- c) dominar as plataformas de aprendizagem.
- d) ter equipamentos adequados para acompanhar as aulas e estudar.
- e) vivenciar um ambiente favorável para o estudo.

Finalmente, os orientadores educacionais se viram com o desafio de apoiar os alunos no enfrentamento da nova realidade de seus estudos, lidando com problemas como:

- a) compreender as especificidades dos desafios pessoais e familiares dos alunos.
- b) acolhimento de problemas dos alunos de difícil ou impossível solução.
- c) encontrar estratégias para minimizar dificuldades de aprendizagem.
- d) providenciar recursos para amenizar problemas com equipamentos e de conectividade com a internet.
- e) monitorar o acesso ao Teams e estimular o acesso e entrega de tarefas por e-mail ou contato telefônico.
- f) rastrear o acesso à internet, e a qualidade desse acesso pelos alunos.
- g) mediar situações de conflito entre professores e alunos, e entre alunos.
- h) Entre outros.

Diante este cenário, estamos convidando diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, orientadores educacionais, professores do CEETEPS a participar de uma entrevista por meio do qual pretendemos compreender os principais problemas vividos por membros da comunidade escolar durante o período pandêmico, seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e as formas de enfrentamento adotadas pelos diversos atores da comunidade escolar.

A participação voluntária e a sinceridade das respostas dos entrevistados contribuirão com o esforço permanente do CEETEPS de melhoria da aprendizagem dos alunos, fato que envolve múltiplos aspectos, dentre eles, a boa preparação do corpo docente, bem como eficientes e eficazes processos de gestão acadêmica.

**APÊNDICE B - Instrumento de Coleta de Dados****ENTREVISTA – Modelo Professores**

(Os demais, adaptar de acordo com o tipo de entrevistado).

---

**1) Quais foram os principais problemas que você vivenciou durante a pandemia que a seu modo de ver dificultaram seu desempenho como professor/coordenador/diretor/orientador educacional e aluno?**

**1º problema:**  
2º  
3º  
4º  
5º

**2) Como o 1º, 2º, 3º, etc. problema afetou concretamente seu desempenho como professor/diretor/coordenador/orientador educacional ou aluno?**

**1º problema:**  
2º  
3º  
4º  
5º

**3) Que ações ou estratégias você adotou para enfrentar o 1º, 2º, 3º, etc. problema identificado?**

**1º problema:**  
2º  
3º  
4º  
5º



**4 Em que grau você considera que essas ações ou estratégias adotadas superaram o problema identificado?**

**1° ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) Insuficiente ou não superaram**

**2° ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) Insuficiente ou não superaram**

**3° ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) Insuficiente ou não superaram**

**4° ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) Insuficiente ou não superaram**

**5° ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) Insuficiente ou não superaram**

**5 Essa forma de enfrentamento do 1°, 2°, 3° etc., problema você recomendaria para que fosse realizada por outros professores do CEETEPS para enfrentar problemas semelhantes?**

**1° Sim ( ) Não ( )**

**2° Sim ( ) Não ( )**

**3° Sim ( ) Não ( )**

**4° Sim ( ) Não ( )**

**5° Sim ( ) Não ( )**

**6 Em caso de responder sim, justifique.**

**1º problema:**

**2º**

**3º**

**4º**

**5º**

**7 Essa forma de enfrentamento do 1º, 2º, 3º etc., problema você recomendaria como uma ação que fosse institucionalizada pelo CEETEPS mesmo após o fim da pandemia?**

**1º Sim ( ) Não ( )**

**2º Sim ( ) Não ( )**

**3º Sim ( ) Não ( )**

**4º Sim ( ) Não ( )**

**5º Sim ( ) Não ( )**

**8 Em caso de responder sim, justifique.**

**1º problema:**

**2º**

**3º**

**4º**

**5º**

## ANEXO A – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Boas práticas escolares no contexto da pandemia COVID-19: o curso técnico de enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco”.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que a sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é: analisar os principais problemas vividos por membros da comunidade escolar durante o período pandêmico, bem como as formas de enfrentamento adotadas pelos mesmos.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no *site* da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

---

Prof. Dr. Michel Mott Machado  
Orientador  
michel.machado@cpspos.sp.gov.br

---

Laismayra da Silva Costa  
Pesquisadora responsável  
laismayra.costa@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

---

Participante da Pesquisa

Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

---

**Laismayra da Silva Costa – Proponente**

---

**Prof. Dr. Michel Mott Machado – Orientador**

**ANEXO B – Parecer da comissão de ética em pesquisa do mestrado do Centro Paula Souza**

**PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA**

**PARECER\_E.P. Nº 002/2023**

<b>1. PROTOCOLO Nº 005/2023</b>	<b>19/04/2023</b> Recebido em	<b>2. PARECER EMITIDO EM: 26/04/23</b>
<b>3. TÍTULO DO PROJETO:</b>		
Boas práticas escolares no contexto da pandemia COVID-19: o curso técnico de enfermagem de uma instituição pública de ensino paulista em foco		
<b>4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):</b>		
Laismayra da Silva Costa Michel Mott Machado		
<b>5. PARECER:</b>		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
 <hr/> <p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha</p>		
 <hr/> <p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		