



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Narrativas de gestores escolares de escolas do campo em tempo de pandemia de Covid-19

Narratives of school managers of rural schools in times of the Covid-19 pandemic

Narrativas de gestores escolares de escuelas rurales en tiempos de la pandemia de la Covid-19

Darciel Pasinato
Fabiana Regina da Silva
Cristiane Medianeira da Silva Reis

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as narrativas autobiográficas de gestores escolares das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo em tempos de pandemia de Covid-19, instituições localizadas no interior do município de Selbach no norte do Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados da discussão a partir das narrativas foram construídos com entrevistas semiestruturadas, valendo-se da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica, sendo analisados e discutidos em uma abordagem qualitativa. O contexto pandêmico trouxe desafios para a escola e a educação escolar, colocando-a a par de necessidades novas, desafiando professores e gestores.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; gestores escolares; Covid- 19.

ABSTRACT

This article aims to analyze the autobiographical narratives of school managers of the Aníbal Magni and Frei Anselmo Schools in times of the Covid-19 pandemic. These institutions are located in the interior of the municipality of Selbach in the north of Rio Grande do Sul, Brazil. The

discussion data from the narratives were constructed with semi-structured interviews, using the theoretical-methodological perspective of autobiographical research, and they were analyzed and discussed taking a qualitative approach. The pandemic context has created challenges for school and school education, introducing it to new needs and challenging teachers and administrators..

Keywords: Autobiographical narratives; school managers; Covid-19.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las narraciones autobiográficas de los directores de las escuelas Aníbal Magni y Frei Anselmo en tiempos de la pandemia de Covid-19, instituciones ubicadas en el interior del municipio de Selbach, en el norte de Rio Grande do Sul, Brasil. Los datos de la discusión de las narraciones, fueron construidos con entrevistas semiestructuradas, utilizando la perspectiva teórico-metodológica de la investigación autobiográfica, siendo analizados y discutidos desde un abordaje cualitativo. El contexto de pandemia trajo desafíos para la escuela y la educación escolar, evidenciando las nuevas necesidades y desafiando a docentes y directores.

Palabras-clave: Narrativas autobiográficas; directores escolares; Covid-19.

Introdução

A pandemia de Covid-19 iniciou no Brasil a partir da confirmação dos primeiros casos em março de 2020, e assim ocorre a publicização do reconhecimento nacional e normatizado dessa. Trouxe impactos sociais, culturais e econômicos, sendo que a educação foi uma das áreas mais atingidas. Este artigo tem como objetivo analisar as narrativas autobiográficas de gestores escolares das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo em tempos de pandemia de Covid-19, instituições localizadas no interior do município de Selbach no norte do Rio Grande do Sul, Brasil.

O artigo, além da introdução e das considerações finais, divide-se em três partes. Na primeira parte, analisamos as delimitações teórico-metodológicas das fontes autobiográficas. Na segunda parte, estudamos os traços históricos e culturais das comunidades e das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo. Na terceira e última parte, analisamos as narrativas de gestores escolares em tempos de pandemia no intuito de compreender melhor os desafios e novas aprendizagens possíveis na gestão escolar.

A nova concepção de gestão surge em um contexto de mudanças e lutas sociais e educacionais do século XX e na emergência da Carta Magna, quando algumas interfaces são afirmadas como possibilidades importantes aos processos educacionais escolares e aos sujeitos sociais ali envolvidos. A Constituição de 1988, no Art. 206, inciso VI, garantiu a gestão democrática do ensino público na forma

da lei, mas, sendo fruto da expressiva contribuição do movimento de educadores, entre as suas reivindicações constavam a democratização da gestão escolar e a autonomia das escolas (SULZBACH, 2012).

Com as bases alicerçadas na Constituição Federal de 1988 e nos debates em andamento, elaborou-se a Lei n. 9.394/96, a qual, conforme ressaltou Ghiraldelli Jr. (2009, p. 170), “[...] resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar, quando entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado”. Ainda, segundo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 171), “[...] a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro”.

Delimitações teórico-metodológicas das fontes autobiográficas

Neste estudo, destacamos o debate do uso das narrativas autobiográficas como produção investigativa para a pesquisa no campo da Educação. Optamos pela entrevista semiestruturada, valendo-nos da perspectiva teórico-metodológica e da pesquisa autobiográfica. As narrativas autobiográficas são constituídas por “[...] histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas, escolares e videográficas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 5).

Assim, determinamos um roteiro com questões com enfoque nas narrativas orais de gestores escolares das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo em tempos de pandemia de Covid-19 para aquilo que pretendíamos explorar, as seguintes categorias de análise: a) papel do gestor escolar no enfrentamento dos desafios da pandemia; b) apoio dos pais nas ações das escolas do campo no contexto pandêmico; c) consequências da Covid-19 na educação de crianças e jovens. Seguindo o que determina o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O grupo social é constituído por quatro gestores escolares, com idade entre 32 e 50 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Anselmo, que retratam o conjunto de narrativas, organizadas a partir das descrições produzidas ao longo do estudo elaborado entre março e dezembro de 2020. Usamos nomes fictícios para proteger a identidade dos colaboradores da pesquisa e não revelar a opinião de nenhum gestor.

Nos últimos anos, têm sido efetivadas as discussões nacionais e internacionais sobre as narrativas autobiográficas e sua relevância na pesquisa, principalmente no campo educacional e historiográfico. No contexto da História

da Educação, houve a difusão de trabalhos em eventos da área e em publicações em periódicos em que “[...] as fontes orais e a atenção para os conceitos de memória e identidade balizaram a discussão teórico-metodológica” (WEIDUSCHADT; AMARAL, 2016, p. 1009).

Os indivíduos, ao contarem a história de suas vidas, narram os diferentes aspectos do contexto social e cultural onde estão inseridos, bem como manifestam sentimentos, emoções e ideias que proporcionam a historicização da educação num tempo determinado, “[...] permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados, além daqueles marcados pela história que considera somente o documento escrito” (PESAVENTO, 2004, p. 54). Esses outros significados permitem ampliar a pesquisa porque surgem do entendimento de como, ao longo do período pesquisado, surgiram representações específicas em função dos documentos analisados e práticas singulares ao contexto do trabalho.

Situando-nos no campo da Nova História Cultural e nos embasando nas construções teóricas de Chartier (2002), podemos pensar a escola como espaço de culturas e possibilidade de circulação de práticas e representações, narradas por aqueles lá inseridos. Aliando-nos a Cuhe (2002, p. 238), o qual evidencia que “[...] as culturas são passíveis de trabalho, assim não se trata de processos descontínuos”, entendemos que os desafios colocados pelo contexto pandêmico possibilitaram a elaboração de novas possibilidades, significações e elementos definidores de culturas escolares.

Dessa forma, definimos nossa abordagem de pesquisa como qualitativa, embasados em Yin (2016), em relação ao objeto de estudo. Partindo desse princípio, destacamos que a escolha se alinha aos destaques feitos por Yin (2016), que, de forma sintética, estaria preocupado com características como o estudo do significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem, abranger as condições contextuais que permeiam a vida das pessoas e suas influências nos eventos, buscando explicar esses por meio de conceitos existentes ou emergentes – que possam vir a ser desenvolvidos pelo pesquisador.

A seleção e a utilização das narrativas autobiográficas como fontes não destituem a crítica e a contextualização; ainda compreendemos essas memórias como conexões e representações do coletivo, as quais têm caráter coletivo e social (HALBWACHS, 2003). No caso dos gestores escolares, cada um tem sua trajetória pessoal e profissional, repleta de histórias e memórias.

Ao desenvolver uma história de vida, o indivíduo estabelece uma conexão coerente entre os diversos acontecimentos e experiências da vida que considera relevantes. O argumento, a trama ou o assunto e sua possibilidade de recombinação é justamente o que dá uma certa versatilidade ao relato e, conseqüentemente, à vida narrada. A narração adquire unidade mediante uma continuidade temporal e uma interconexão e por isso requer, como elementos de sua configuração, trama argumentativa, sequência temporal, personagem e situação. A característica própria

da autobiografia é ser uma construção e uma configuração da própria identidade, mais que um relato fiel da vida, que está sempre em projeto de vir a ser. Essa auto-interpretação da própria vida permite torná-la inteligível ou atribuir-lhe significado (BOLÍVAR, 2011, p. 12).

Bertaux (2010) ressalta que, na entrevista narrativa, o sujeito considera toda ou parte de sua prática vivida a um pesquisador, entendendo-a a partir do período em que o sujeito narra sua experiência. Um relato de vida não é um discurso indefinido: é um discurso narrativo que se empenha para estimular uma história real e que, além do mais, diferentemente da autobiografia escrita, “[...] é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa” (BERTAUX, 2010, p. 89).

Josso (2010) salienta que a narrativa congrega e entrelaça experiências diversas; é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Assim, a narrativa tem como característica a reflexividade e, narrando sua trajetória formativa, os gestores escolares interpretam, refletem sobre sua vida, suas escolhas, os caminhos traçados ao longo da trajetória e assim dão novos sentidos e significados às suas experiências e práticas. Bertaux (2010) institui que a narrativa autobiográfica ou de vida consiste em que o sujeito conte a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio ou toda a experiência vivida. O verbo contar (fazer relato de) significa que a produção discursiva do sujeito tomou forma de narrativa.

Traços históricos e culturais das comunidades e das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo

Esta pesquisa aconteceu em Selbach, um município com cerca de cinco mil habitantes, localizado no norte do Rio Grande do Sul, Brasil, sendo que o maior contingente de sua população compõe-se de descendentes de migrantes alemães. O início do povoamento ocorreu em 1905 com a vinda dos descendentes alemães das regiões dos municípios de São Leopoldo, Venâncio Aires, Santa Cruz do Sul, Montenegro e São Sebastião do Caí. Os migrantes que se candidatassem à aquisição dos lotes do Coronel Jacob Selbach Júnior tinham que preencher exigências, das quais duas eram importantes: ser agricultor e católico.

Assim como em outras regiões de inserção de migrantes europeus etnicamente alemães, um local demarcado era destinado a servir de área para a construção da primeira capela e da primeira escola. A capela e a escola assegurariam as convivências religiosas, culturais e tradicionais, conservando a população coesa (KONRAD; BARTH; ALEXIUS, 2002), pautada em discursos e representações

partilhadas em contextos culturais específicos desses migrantes e suas trajetórias, origens étnicas e culturais, religiosidade e língua. Essas questões não podem ser desprezadas; permeiam de forma objetiva e subjetiva a constituição das comunidades e dos processos educacionais das escolas aqui tratadas.

A Escola Aníbal Magni localiza-se na comunidade de Arroio Grande, interior do município de Selbach. Tem atualmente cerca de 110 alunos entre a pré-escola e o nono ano do ensino fundamental. Possui 19 professores e cinco funcionários e funciona nos turnos da manhã e tarde. A Escola Frei Anselmo localiza-se na comunidade de Linha Floresta, também no interior de Selbach. Atualmente tem 42 alunos, entre o primeiro ano e o nono ano do ensino fundamental. Possui sete professores e dois funcionários e funciona no turno da manhã. Devido ao reduzido número de alunos, organiza-se em classes multisseriadas.

Por volta de 1910, surgiram os primeiros migrantes colonizadores da comunidade de Arroio Grande. Os colonos adquiriram as terras de Miguel Matte, procurador do Coronel Selbach Júnior. Nesse período, no RS, as terras haviam se tornado alvo de especulação imobiliária. A fertilidade e o preço baixo dessas terras vinham ao encontro do interesse pessoal desses colonos, incentivando a ampliação da ocupação, pois esses tinham como objetivo povoar e produzir, bem como ter um novo lar e uma propriedade, própria para suas famílias (WEBER; HOLZ, 1999).

Em 1910, a comunidade de Linha Floresta começou a ser povoada. Os primeiros migrantes vieram de Venâncio Aires e Roca Sales. Da mesma forma, as terras pertenciam ao Coronel Jacob Selbach Júnior. A ocupação de terras ocorreu entre 1910 e 1921. Com o manuseio das terras foram encontrados objetos de caça, que, segundo os moradores, são vestígios da existência anterior de indígenas na comunidade (SEGER, 2002).

Com o crescimento das famílias aumentou a população e surgiram as primeiras bodegas, casas comerciais, moinhos, ferrarias, carpintarias, olarias, escolas e igrejas. Por volta de 1930 a 1940, com o preço alto da madeira e a facilidade do transporte motorizado, estimulou-se a instalação de serrarias; com isso a madeira tornou-se uma relevante fonte de economia (SCHNEIDER; WENTZ, 1992).

No final da década de 1950, surgiu para os agricultores a opção de aumentar sua renda e consequentes investimentos através da suinocultura, com auge até o final dos anos 1960. A partir desse momento, a mecanização agrícola tem início com o cultivo do trigo e na década de 1970 com a expansão do cultivo da soja. As famílias passaram a ter mais conforto, melhores condições de vida e a participar mais das transformações do mundo, acompanhando a moda, adquirindo carros novos e dando condições aos filhos para estudar (PREDIGER; DRESCH; CORAZZA, 2017). Consequentemente, acessando outras possibilidades culturais.

Em 1917, foi construída a primeira escola comunitária em Linha Floresta. No final da década de 1930, foi construída a primeira parte da Escola Frei Anselmo.

Durante muitos anos, era apenas uma sala. A posição do professor em relação ao aluno sempre foi verticalizada (de cima para baixo); o professor dominava a turma sobre um pedestal. As classes eram de madeira, com uma tampa, na qual se podia guardar a sacola de pano e a merenda no seu interior (SEGER, 2002).

Preocupados com o crescimento da população na comunidade de Arroio Grande e com o número significativo de crianças em idade escolar, os colonos incentivaram o início da atividade escolar. Entre 1922 e 1931 começou a funcionar a primeira escola na Igreja Luterana. As turmas eram multisseriadas, e os docentes ensinavam a leitura, a escrita e a matemática básica (adição e subtração). Com o crescimento do número de alunos, era necessário um espaço físico adequado; assim, a escola acabou mudando de lugar (WEBER; HOLZ, 1999).

Nessas pequenas comunidades rurais, assim como o professor, o gestor escolar sempre foi uma pessoa reconhecida por seu papel à frente das escolas, por sua liderança que geralmente se coloca para além dos portões escolares. As pessoas respeitavam-no muito e atribuíam autoridade sobre seus filhos, exigindo em determinados casos que usasse o castigo quando necessário. O gestor escolar tinha duas funções definidas nas comunidades. A primeira era garantir a formação dos alunos, e a segunda era suprir a falta de um padre no aspecto espiritual, sendo responsável direto pelos cultos aos domingos, pela catequese e pelas aulas de religião.

Porém, nos últimos anos, especialmente após a redemocratização – no pós Ditadura Civil-Militar – e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, não só a escola e a educação têm passado por importantes mudanças, como também o papel do professor e do gestor escolar. Desse espera-se agora que esteja articulado na perspectiva da gestão escolar democrática, saindo de um viés mais centralizador, autoritário e administrativo para uma concepção mais aberta, descentralizadora de funções, voltada a garantir os interesses da escola enquanto espaço coletivo e compartilhado de construção de culturas e saberes em uma escola multicultural e, se pública, laica.

Nesse sentido, a gestão escolar propõe objetivos, conforme afirma Libâneo *et al.* (2007, p. 315), “[...] para a educação e a formação de pessoas; sendo que seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais”, e o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais, também, que o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas.

Mas como isso tudo tem se dado em contextos escolares pandêmicos? Como os gestores das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo têm percebido e desenvolvido suas atividades diárias? Como e em que medida os gestores têm dado conta do aspecto democrático da gestão em contexto de restrição de diálogo em grupo? Essas e outras questões serão discutidas na próxima seção.

Narrativas de gestores escolares em tempos de pandemia

Durante a pandemia, algumas considerações e normatizações foram feitas entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, estados e municípios através do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas regionais. As discussões chegavam até as Secretarias Municipais de Educação e aos gestores escolares, que então precisavam inovar e encontrar formas para que as informações e novas normativas e orientações chegassem até os colegas professores, fossem compreendidas e colocadas em prática, muitas vezes desdobrando-se para a efetividade em condições que acabavam limitando as possibilidades de construção coletiva e democrática.

Mas o imperativo era que se tornava necessário dar continuidade ao ano letivo. De acordo com Gatti (2020, p. 31), “[...] visou-se o desenvolvimento de soluções considerando adequações de oferta escolar em virtude do advento da pandemia levando em conta as situações econômico-sociais-culturais diversas que se mostram na extensão deste país e as desigualdades que se tornaram evidentes neste contexto”. Porém, levar em conta as situações distintas e as desigualdades era, na prática, um desafio cujas barreiras nem sempre eram passíveis de superação total. Coube aos gestores conhecerem ainda melhor as realidades de suas comunidades, articularem-se como lideranças e buscarem soluções possíveis.

As condições de desafio colocam-se já ao confrontar o fato de que a escola significa para os alunos não só um espaço para estudos, mas um ambiente para encontros, um lugar para socializar, desenvolver amizades e determinar sua identidade. Para Nóvoa e Alvim (2021, p. 7), “[...] não há educação fora da relação com os outros”. A escola como um coletivo é o local que concede às crianças a entrada em um primeiro teste de vida pública, de certo tipo de cidadania, distante do círculo familiar. Porém, o que se tinha como esperança era que retornar ao convívio em ambientes escolares e de aprendizagem seria obrigatório assim que as condições permitissem. A inquietação de pessoas, adultas, jovens ou crianças pelas oportunidades de contato pessoal vem sendo estudada em várias pesquisas (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

A relevância do gestor escolar e do avanço de uma gestão fundamentada em princípios democráticos, que leve em consideração a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade escolar, tem se estabelecido em um tema mundialmente estudado. Numerosos países defendem uma concepção de gestão escolar com mais independência financeira, administrativa e pedagógica, principalmente no que diz respeito à procura por metodologias alternativas de trabalho pertinente às diferentes realidades escolares. Nas palavras de Borges

(2004, p. 78), “[...] pode ser constatado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais”.

Para Lück (2010), a conquista de uma gestão democrática passa pela liderança do gestor no método de trabalho com sua equipe, bem como nas tomadas de decisões. Essas ações colaboram para que todos os integrantes da escola se sintam membros do processo educacional, visto que o projeto pedagógico da escola também é o planejamento de todos os integrantes dela.

Ao associar a gestão democrática com a proposta de estratégias eficiente para a solução de problemas, Paiva (2016) expande as ideias focando a relevância do estabelecimento de metas pedagógicas a serem alcançadas pelo gestor e sua equipe. Atitudes como essas tendem a resultar em melhorias educacionais, além de fortalecer e estabelecer as relações interpessoais. Outra questão essencial no processo de gestão democrática está na conquista de autonomia para controlar recursos financeiros, pedagógicos e humanos. Nas palavras de Ferreira (2011), as instituições educacionais teriam que se constituir em unidades autônomas para que, juntamente com suas equipes de trabalho, adotassem decisões avaliando suas prioridades e realidade, tendo em vista favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar é a dimensão educacional que reverbera no modo de organização das propostas pedagógicas e atua como eixo portador das diferentes ações que são desenvolvidas no contexto da escola. No entendimento de Lück (2013), compete ao gestor escolar estimular o processo, falando as vozes dos participantes com o intuito de experimentar a gestão participativa através do protagonismo dos estudantes, dos pais, dos profissionais da educação e da comunidade local.

Dessa forma, fica claro o papel do gestor escolar na atuação de suas funções, porém, “[...] quando o cenário já se configura como aparentemente estável, diante de conquistas concretas no processo de gestão escolar, esse contexto se altera radicalmente com as novas demandas causadas pela chegada da pandemia no Brasil” (PERES, 2020, p. 23). Com a abertura de tempos e espaços excepcionais os gestores escolares têm uma complicada tarefa, a de guiar e coordenar todo o processo pedagógico por intermédio das novas conexões ainda não familiares ou acessíveis para todos e de um contexto complexo e preocupante.

O gestor escolar tem assumido responsabilidades nas escolas cada vez mais difíceis, como o processo de democratização, que compreende a participação da comunidade, bem como a expansão do acesso escolar, analisando diferentes culturas e acolhendo as vulnerabilidades sociais; “[...] o processo da globalização como foco nas novas tecnologias, a exemplo; as aulas híbridas e remotas a que professores e gestores precisaram se adequar de forma rápida; e sobretudo o desafio de contribuir para que a função social da escola seja alcançada” (SANTOS;

ALVES; ARRAES, 2021, p. 10). Esse leque de deveres do gestor é indicado pelo aumento das demandas que a escola dispõe a partir de reformas educacionais que criaram precedentes para um modelo de gestão mais versátil.

Em relação ao papel do gestor escolar no enfrentamento dos desafios da pandemia, a diretora Melita (2020) destaca que o gestor é uma ponte de ligação entre os docentes, pais e Secretaria de Educação.

Eu acredito que somos um instrumento vivo, temos que estabelecer conexões. Foi dado muito apoio aos professores, pois logo no início ninguém sabia de fato o que era a pandemia de Covid-19. Muitos colegas professores ficaram assustados, assim como as famílias precisaram de muita ajuda. O diálogo foi fundamental para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020 (MELITA, 2020).

Através do diálogo a comunidade escolar conseguiu dar prosseguimento às atividades letivas de 2020 via ensino remoto. O coordenador Renato (2020) ressalta que a primeira função é tentar articular família e escola, no sentido de ver a situação coletivamente, todo o processo da pandemia.

O papel do gestor é de ouvir, dialogar, no sentido de encontrar soluções, de atender as demandas de todos os segmentos. Demos todo suporte para os professores darem prosseguimento às atividades do ano letivo de 2020, porém tivemos grandes desafios. Foi um ano de muita aprendizagem. Senti demanda das pessoas por respostas concretas. Neste momento, nós gestores temos que lidar com poucas informações, sem uma perspectiva de longo prazo, a nossa incapacidade por respostas completas (RENATO, 2020).

Os docentes tiveram o apoio dos gestores para seguir as atividades letivas, além de ser um momento de aprendizagem através da introdução de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A diretora Márcia (2020) destaca que foram tomadas várias atitudes; mesmo diante da pandemia, encontramos vários recursos para os alunos aprenderem.

Conseguimos fazer um bom trabalho com os professores. Melhorou o ensino, quando os alunos conseguiram acessar o *Meet*. Essa questão foi positiva, e conversamos muito com os alunos. Observamos várias situações, e sempre chamava a atenção dos professores no *WhatsApp*. Muitos alunos estão com muita aflição, outros alunos relatam que aprendem mais sem colegas, porém falta o contato entre os alunos. Alguns alunos estão tomando medicação para a ansiedade. Temos que ficar atentos com esse tipo de situação. O gestor deve ficar atento e observar os pequenos detalhes que acontecem (MÁRCIA, 2020).

O isolamento social imposto devido à propagação do coronavírus contribuiu para o aumento da ansiedade e depressão entre os alunos e os profissionais da educação. A coordenadora Clara (2020) salienta que o maior desafio do gestor nesse contexto pandêmico é coordenar os professores, ajudar os pais e tirar as dúvidas dos alunos. Mas sobretudo apoiar e acalmar os colegas em condições desafiadoras de saúde a ter a necessária condição de estabilidade para sua atuação. Muitas vezes, isso exige um esforço demasiado do gestor, obrigando-o a ignorar seus próprios problemas, incertezas e inseguranças sobre o contexto.

Criamos os grupos de *WhatsApp* para atender os alunos, chamar os pais na escola, porém muitos alegavam que o problema era a *internet*. O coordenador pedagógico era um elo, pois os professores entravam em contato quando os alunos não entregavam as atividades solicitadas. Na verdade, tivemos que reorganizar o ano letivo de uma forma diferente. Não se sabia se a pandemia iria tanto tempo. Organizar as atividades pelo *WhatsApp* foi um desafio. Depois resolvemos imprimir as atividades, e a cada quinze dias os pais vinham até a escola para retirar as atividades. De início, isso funcionou, e alguns alunos tivemos que correr atrás, pois achavam que era uma brincadeira (CLARA, 2020).

De acordo com as narrativas dos gestores escolares, após o fechamento das escolas, todas as atividades foram reorganizadas com o objetivo de atender da melhor forma possível os alunos. Inicialmente, as atividades foram impressas e entregues a cada quinze dias, depois foram criados os grupos de cada turma no *WhatsApp* e, por fim, utilizou-se o *Google Meet* para dar aula. Houve um investimento grande nas tecnologias digitais, pois tanto os pais como os docentes e gestores escolares tiveram que adquirir *internet*, computadores e celulares para dar conta das atividades remotas ao longo do ano letivo de 2020. Ocasionalmente gastos financeiros que não estavam programados no orçamento familiar. Tanto pais como professores tiveram que investir em tecnologia digital com recursos próprios, muitos deles não conseguiram resolver ou então, ao resolver, criaram um problema econômico a mais em suas casas.

Essas experiências registradas na escrita propiciam espaços de socialização e de reflexão necessária para que as vivências tenham efeito no projetar a escola, as políticas e no gerir as crises na educação (LE GOFF, 1996).

Em relação ao apoio dos pais nas ações das escolas do campo ao longo da pandemia de Covid-19, o coordenador Renato (2020) enfatiza que o acesso à *internet* e aos dispositivos eletrônicos melhorou nesse período, embora seja majoritariamente com telefones celulares. Isso tudo tem mostrado a quebra com o preceito democrático de diálogo efetivo e a proposta de igualdade de condições na escola pública, ensejando a busca por políticas nesse campo, uma vez que esses demarcadores sociais devem ser motivo de busca por transformação social.

Inicialmente, a escola havia tentado, entre março e abril de 2020, um contato via grupos do *WhatsApp*, porém tinha muita dificuldade no acesso à *internet*; por isso o modelo prioritário de atividades passou a ser impresso, mas com o tempo foi possível utilizar mais recursos digitais. Quanto à relação família e escola, observamos que é uma relação de muito diálogo e cooperação. Majoritariamente, os pais e as famílias aderiram às propostas da escola. Ficamos contentes por ter alcançado um elevado nível de retorno das atividades encaminhadas. Também houve exceções, alunos que não entregavam as atividades, e nesses casos a escola sempre primou pelo diálogo (RENATO, 2020).

De acordo com os relatos, a maioria dos pais aderiu às atividades propostas pela Escola Aníbal Magni. Isso fica claro devido ao retorno das atividades encaminhadas pelos docentes. A diretora Márcia (2020) destaca que os pais têm apoiado a escola nesse momento de pandemia, porém no início os pais estavam com medo de que os alunos não fossem aprender. Se pensarmos nas diversas

realidades brasileiras, o acompanhamento das famílias – pais ou responsáveis – foi muito deficitário devido às dificuldades de tempo disponível, inclusive ocasionando altos índices de evasão.

Eu como gestora também tinha receio. Precisamos aprender a utilizar as tecnologias. Muitos pais não têm formação para ajudar os filhos porque trabalham na lavoura. O importante hoje é pensar na saúde das famílias e dos alunos. Fiz um levantamento com os alunos da escola, e a maioria dos alunos mora com avós nas casas ou no mesmo pátio dos avós e até bisavós. Não temos certeza do que é a pandemia; pode ser uma gripe leve ou algo mais grave. Vamos fazer um conselho de classe no final de ano para ver o que faltou nas habilidades de 2020. Teve pais que colocaram que, se precisar, pagam um professor particular. Estou faceira com a comunidade escolar, porque todos ajudam. Deixo sempre um recado de motivação no grupo do *WhatsApp* da comunidade escolar. Tem que motivar e elevar a autoestima dos alunos e pais (MÁRCIA, 2020).

Além da falta da disponibilidade de tempo, às vezes esbarrou-se na falta de formação dos pais para auxiliar os filhos. A maioria dos pais da Escola Frei Anselmo são agricultores, com formação de primário, e não têm conhecimento para ajudar os filhos nas tarefas da escola. Por isso muitos relataram que, se fosse o caso, iriam contratar professor particular para auxiliar os filhos. A diretora Melita (2020) lembra que, por incrível que pareça, dos 110 alunos da Escola Aníbal Magni apenas uma menina tinha dificuldade no acompanhamento das atividades pelo fato de não ter acesso à *internet*.

Tem um menino que ia até Ibirubá/RS para ter acesso à *internet*, porém os pais investiram e agora tem *internet*. Foi uma conversa com cada família; acredito que para as crianças foi um ganho no ensino e aprendizagem ter *internet* nas suas casas. Temos os grupos do *WhatsApp* entre professores e alunos. Foi um intercâmbio especial. Hoje parece mentira, ninguém acredita que a pandemia fosse tão longe. Fizemos uma pesquisa na escola com todos os alunos. 86% dos pais não mandariam seus filhos para a escola com a pandemia, pois não se sentem seguros (MELITA, 2020).

Com o investimento da *internet* no campo, os alunos e os pais passaram a acompanhar as aulas remotas. Mesmo com o distanciamento social, as turmas passaram a interagir e ter um contato diário através das plataformas educacionais. A coordenadora Clara (2020) recorda que, no começo da pandemia, teve alunos que não tinham *internet* e celular. Também foi difícil os pais aceitarem a proposta de atividades a distância.

Os pais tiveram que investir na *internet*. Tem um aluno que vai na roça para ter contato com as professoras para acompanhar as aulas remotas. Apenas 20% dos alunos têm dificuldade para participar das atividades da escola, os demais conseguem. Os pais apoiam a escola, viram que o ano letivo vai valer e tem cobrança dos professores. Muitos pais diziam que os filhos não conseguiam aprender. Os pais entendem que tem atividades e é preciso fazer. Os pais estão pensando que o ano letivo passou. Felizmente não tivemos nenhum caso grave de Covid-19 entre a comunidade escolar (CLARA, 2020).

No início da pandemia, muitos pais tinham certa resistência, porque achavam que os filhos não iriam aprender. Foi preciso que a gestão escolar estabelecesse

estratégias de uma “conversa” entre a comunidade escolar para esclarecer as dúvidas e pedir o apoio para dar prosseguimento nas atividades através do ensino remoto. Mesmo a distância, houve certa interação. Aqueles alunos que apresentavam dificuldades os docentes procuravam atender da melhor forma possível através de vídeos chamadas do *WhatsApp* ou via *Google Meet*. O isolamento social contribuiu para salvar vidas, porque a vacinação no Brasil iniciou apenas em janeiro de 2021.

Porém, mesmo trazendo as narrativas de gestores, podemos considerar os não ditos e os não compreendidos na exata dimensão. Em Gee (1985), encontramos contribuições que salientam o modo como uma história é narrada. Mais direcionada para os discursos orais, ela respeita as incertezas, as pausas, as inflexões que caracterizam o discurso. Na reconstituição das narrativas e durante o método das entrevistas, novas histórias aparecem e determinam os caminhos da pesquisa. Redirecionando, conseqüentemente, o próprio pesquisador, este que não pode desconsiderar os sentidos e os não ditos como pistas importantes para compreender amplamente o vivido e tornado experiência. Ainda a partir de Delory-Momberger (2008), compreendemos que a tessitura da intriga do vivido elaborada e concluída em ato narrativo conta com um processo hermenêutico e de inteligibilidade interpretativa das significações, nunca estagnadas, das experiências sociais.

Sobre as conseqüências da Covid-19 na educação de crianças e jovens e o retorno presencial, a diretora Melita (2020) ressalta a necessidade de trabalhar no início o afastamento de cada aluno, a utilização de máscaras e o cuidado com o outro.

O maior desafio vai ser deixar as máscaras nas crianças, principalmente os alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo da pandemia, tivemos pais e professores com depressão e ansiedade. Muitos desafios na questão familiar, onde muitos pais passaram a ajudar nas tarefas da escola. A troca de ideias entre alunos e professores foi positiva, porém faltou o contato humano. Temos que ter um acolhimento quando os alunos voltarem. Os pais e os alunos estão cansados das atividades remotas. Vai haver uma releitura do ano de 2020 (MELITA, 2020).

É relevante salientar como o apoio dos pais foi importante nesse momento de pandemia pelo fato de auxiliar os alunos nas tarefas escolares. Isso só foi possível considerando a efetiva exploração de possibilidades de diálogo e exercício de liderança da gestão escolar no sentido de mobilizar a comunidade escolar à adesão às possibilidades existentes. Mesmo assim, a coordenadora Clara (2020) destaca que muitos alunos aprenderam a se virar sozinhos, porém o lado ruim é que muitos tiveram dificuldades para aprender.

Muitas crianças perderam a timidez, passaram a conversar no *WhatsApp* com os professores. Alguns alunos acharam que era brincadeira o ensino remoto. Os alunos seguiam com lacunas nos conteúdos. Acho que, quando tudo isso passar, vai ser

uma situação difícil para todos os educadores. O tempo é curto, temos que viver cada dia. Todo mês vamos precisar nos reinventar, não existe uma receita pronta. A gente tenta fazer da melhor forma possível (CLARA, 2020).

De acordo com a narrativa da coordenadora, um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos durante a pandemia é a dificuldade de aprendizagem sem o auxílio dos docentes. A maioria dos alunos não sabe fazer pesquisa sem a orientação dos professores, ou seja, a escola em si não está preparada para essas novas maneiras de aprender e ensinar. A diretora Márcia (2020) lembra que na parte da tecnologia digital avançamos muito; é uma consequência positiva que deveria permanecer no pós-pandemia.

No sentido negativo, a empatia e o relacionamento das crianças. Quando retornarem as aulas, temos que trabalhar a relação e a questão da higiene. O que mais foi enfatizado foi o uso da máscara e lavar as mãos. Cuidar as crianças pequenas é mais difícil, principalmente a troca de materiais. Colocar o brinquedo na boca, por exemplo. Acredito que isso vai ser o mais difícil, fazer o aluno pequeno entender. Não sabemos se as vacinas vão ter um resultado positivo, talvez teremos que conviver por muitos anos com o vírus. O afetivo vai ser complicado de trabalhar com os alunos (MÁRCIA, 2020).

O avanço das tecnologias digitais nesses dois anos de pandemia foi uma questão que apareceu em diversas narrativas. Se as tecnologias digitais forem bem aproveitadas, certamente vão auxiliar no ensino e na aprendizagem das crianças e jovens. Embora nada possa substituir as relações humanas presenciais, as tecnologias digitais podem até ajudar, o uso da *internet*, televisão, mas é fundamental o aprendizado coletivo e compartilhado. O coordenador Renato (2020) ressalta que a pandemia mudou completamente o funcionamento escolar.

Acredito que a utilização de tecnologias digitais, que já eram uma demanda da sociedade, tornou-se cada vez mais necessária. A necessidade do uso de recursos digitais em um momento em que a atividade presencial estava limitada evidenciou as lacunas de fluência digital das partes envolvidas e o desenvolvimento sobre as possibilidades que esses recursos oferecem. Nesse sentido, ao longo destes meses observo um grande avanço nesse campo. O enorme desafio de conseguir recuperar as lacunas que surgiram neste momento para evitar que essas lacunas se tornem permanentes e marquem uma geração de estudantes. O processo de retorno às atividades presenciais também vai ser muito desafiador, e com certeza alguns elementos desse período de atividades não presenciais irão se tornar permanentes (RENATO, 2020).

O retorno presencial das aulas na Educação Básica tem se mostrado um grande desafio. Os estudantes têm demonstrado claramente em seus resultados diários a defasagem resultante do afastamento presencial. Para os docentes e gestores escolares, é um momento de adaptação, porque já estamos há dois anos num contexto pandêmico e ainda são enormes os desafios para enfrentar.

Por fim, compreendemos a necessidade de transformação da escola, considerando os desafios que se colocam imperativos e, assim, o importante e decisivo papel da gestão escolar que se transforma, mas não perde a sua essencialidade. Então trazemos Nóvoa e Alvim (2021), com os quais concordamos,

a partir do que aqui nos propomos a analisar. Para Nóvoa e Alvim (2021, p. 7), “[...] a conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros”. Ainda hoje no meio dessa tragédia pandêmica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só juntos poderemos definir os caminhos do futuro para a educação. Tudo isso reforça ainda mais o papel da gestão democrática e participativa.

Conclusão

O contexto pandêmico trouxe desafios para a escola e a educação escolar, colocando-nos a par de situações e necessidades novas. Porém, mesmo que tenhamos tido dificuldades e condições precárias, considerando essas necessidades, sempre é importante refletir através da pesquisa sobre essas e sobre os modos de re(existir) inventados pelos educadores, gestores e comunidades escolares, conhecedores da importância de manter os vínculos escolares e educacionais e das necessidades que se colocam como imperativos sociais e no fazer pedagógico, a *práxis* diária e a construção conjunta de modos de educar para além dos muros da escola.

Entre os grandes desafios que o século XXI apresenta para a escola está a aprendizagem inclusiva, caracterizada pela diferença e pela realidade de emergentes contradições sociais, culturais e econômicas, na urgência por outra organização escolar e gestão escolar, e outras formas de trabalhar dos professores, promovendo dessa maneira um salto de qualidade na educação. Tais questões ficam mais evidentes com o contexto da pandemia de Covid-19 e as novas formas de se pensar as práticas educacionais escolares. O Brasil depende do alcance da qualidade da educação para a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades, população proativa e cidadã, e sua obtenção passa por mudanças não somente nas práticas pedagógicas, mas nas concepções orientadoras das mesmas, nas bases epistemológicas articuladas na *práxis*.

A gestão escolar democrática foi singularmente impactada e destituída de algumas possibilidades. Os sujeitos da educação, contextualizada e (des)contextualizada, (re)contextualizam-se novamente e nunca mais serão os mesmos ou olharão o mundo da mesma forma. Espera-se que, construindo-se de forma emancipatória, o processo nos propicie a resignificação contínua e a compreensão de nosso inacabamento. Que esses desafios nos possibilitem processos de transformação cultural, uma vez que a cultura não é um processo descontínuo, mas sim uma relação processual, continuada, permeada por relações

de poder, intersubjetividades, tensionamentos e variações, capazes de resultar em uma escola que se transforma.

Os gestores escolares das Escolas Aníbal Magni e Frei Anselmo trouxeram relatos e experiências vividas no início da pandemia de Covid-19 entre março e dezembro de 2020. Fatos que marcaram a vida de cada estudante, pai e profissional da educação e que serviram para colocar a gestão escolar à prova. Através do diálogo e da cooperação entre a comunidade escolar, o ano letivo de 2020 foi concluído, mesmo com o isolamento imposto devido à propagação do coronavírus.

As tecnologias digitais vieram para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, porém sabemos que as realidades são diferentes em cada região, estado e município do Brasil. Quando tratamos das escolas do campo, a situação é ainda mais delicada, justamente porque o acesso à *internet* é mais complicado. Falta investimento do poder público na democratização de tecnologias voltadas para fins educacionais e no acesso à *internet* nas escolas públicas. Mesmo assim, os gestores e os docentes procuraram reelaborar-se, atender os alunos da melhor forma possível e puderam contar, em grande medida, com o apoio dos pais nessa jornada.

Referências

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Cavalcante e Denise Gurgel. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio XI*, n. 43, p. 12-15, ago. 2011.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n. 9.396/96. Brasília: MEC, 1996.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 2002.

CLARA. *Entrevista*. Selbach (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, Naura (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

- GEE, James P. The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, v. 167, p. 9-35, 1985.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.
- JOSSO, Marie C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONRAD, Carlos G.; BARTH, Ilse I.; ALEXIUS, Simplicio. *Selbach: ontem, hoje e amanhã*. Tapera: LEW Editora, 2002.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MÁRCIA. *Entrevista*. Selbach (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2020.
- MELITA. *Entrevista*. Selbach (Rio Grande do Sul), 19 nov. 2020.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. *Educ., Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.
- PAIVA, Francisco. *Gestão participativa: impactos sobre a produtividade organizacional*. Curitiba: Appris, 2016.
- PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020.
- PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PREDIGER, Cirlei I. S.; DRESCH, Daniela; CORAZZA, Maritana. *Linha Floresta: um século de educação, amor e união*. Tapera: LEW Editora, 2017.
- REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. *Educational Opportunity during the Covid-19 Pandemic*. OCDE, 2020.
- RENATO. *Entrevista*. Selbach (Rio Grande do Sul), 19 nov. 2020.
- SANTOS, Marismênia N. dos; ALVES, Francione C.; ARRAES, Ariele V. A. Gestão escolar no contexto pandêmico. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.
- SCHNEIDER, Inque; WENTZ, Neusa M. E. *Um povo e suas histórias*. Prefeitura Municipal de Selbach. Secretaria Municipal de Educação, 1992.
- SEGER, Rudi. *Brava gente: a história da comunidade de Linha Floresta*. Tapera: Gráfica Taperense, 2002.

WEBER, Maria Cristina B.; HOLZ, Nilsa M. *A história de Arroio Grande*. Tapera: Gráfica Taperense, 1999.

WEIDUSCHADT, Patrícia; AMARAL, Giana L. do. Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas (1940-1960), *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 3, p. 1006-1030, set./dez. 2016.

YIN, Robert. *Pesquisa Qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

Recebido em: 09/09/2022.

Aceito em: 07/12/2022.

Darciel Pasinato

Pós-Doutor em Educação/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutor em Educação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pesquisador e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU (UNISINOS). Pesquisador e Membro do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO/UFSM). Trabalha com temáticas como Gestão Escolar e Educacional, História da Educação, Políticas Educacionais, Educação do Campo, Memória, História Oral e Ensino de História.

 darcielpasinato1986@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0365700249114929>

 <http://orcid.org/0000-0003-4167-2025>

Fabiana Regina da Silva

Doutora em História/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra em Educação (UFSM). Pesquisadora e Membro do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO/UFSM). Professora e Gestora Escolar na Educação Básica. Trabalha com temáticas como Gestão Escolar e Educacional, Narrativas (auto)biográficas, História da Educação, Políticas Educacionais, Migrações e Culturas.

 fabianareginadasilva@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/6154300779166221>

 <https://orcid.org/0000-0002-3030-238X>

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Doutora em Educação/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra em Educação (UFSM). Pesquisadora e Membro do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO/UFSM). Professora e

Gestora Escolar na Educação Básica. Trabalha com temáticas como Gestão Escolar e Educacional, História da Educação, Políticas Educacionais, Formação de professores, Narrativas (auto)biográficas, trajetórias de formação.

 crysreys@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/3656786778648722>

 <https://orcid.org/0000-0003-0106-4092>