

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

**ISADORA ALVES RONCARELLI**

**O COTIDIANO DA ESCOLA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA DOCÊNCIA EM  
MOVIMENTO PELA VOZ DOS PROFESSORES**

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

**ISADORA ALVES RONCARELLI**

**O COTIDIANO DA ESCOLA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA DOCÊNCIA EM  
MOVIMENTO PELA VOZ DOS PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela.

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R769c Roncarelli, Isadora Alves

O cotidiano da escola na pandemia da Covid-19 [recurso eletrônico] :  
uma docência em movimento pela voz dos professores / Isadora Alves  
Roncarelli. – 2024.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino fundamental - Caxias do Sul  
(RS). 4. COVID-19. 5. Pandemias. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.091.3

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

# **“O Cotidiano da Escola na Pandemia da Covid-19: uma Docência em Movimento pela Voz dos Professores”**

***Isadora Alves Roncarelli***

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 02 de julho de 2024.

## Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Geraldo Antonio da Rosa (UCS)

### *Participação por videoconferência*

Dra. Teresa Margarida Loureiro (UNIVERSIDADE ABERTA/Portugal)

### *Participação por videoconferência*

Dr. Celso Ilgo Henz (UFMS)

### *Participação por videoconferência*

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUC/RS)

Às professoras que me inspiram a seguir a caminhada: Adriana Alves Roncarelli, que me motivou amar a profissão docente; e à Nilda Stecanela, que me instiga a seguir pesquisando com amorosidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir a escrita desta tese, agradeço àqueles e àquelas que me ajudaram a trilhar este caminho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio que permitiu a realização desta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul, pela possibilidade de aprender e compartilhar meus aprendizados, desde a graduação até o doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, por autorizar a realização da pesquisa junto à RME.

A minha querida orientadora professora Nilda, que me incentivou a ingressar na pesquisa e não soltou mais minha mão, possibilitando momentos reflexivos e amorosos, de acolhimento e cuidado.

Às professoras Teresa e Terciane, aos professores Alex, Celso e Geraldo, por aceitarem compor a Banca de Defesa de Tese e pelas importantes contribuições com a minha pesquisa.

Aos professores(as) do PPGEduc, que sabiamente compartilharam suas trajetórias e saberes, como forma de inspirar quem deseja seguir este caminho.

Aos professores(as) participantes da pesquisa, que gentilmente se disponibilizaram a compartilhar suas percepções a respeito das vivências na pandemia, um período tão desafiador.

Aos meus colegas do PPGEduc, pelas trocas estabelecidas, pelos eventos compartilhados, pelas escritas colaborativas e pelos desabafos em comum.

À querida Caroline Caldas Lemons, que além de ser uma inspiração com suas pesquisas, esteve sempre disposta a ajudar com as informações requeridas à Secretaria Municipal de Educação.

À Joanne Cristina Pedro, sempre acolhedora e realista, se fazendo presente, mesmo que distante.

Às prestativas bolsistas de Iniciação Científica: Emily, Júlia e Kauana, pelo auxílio na transcrição dos Depoimentos Docentes. A ajuda de vocês foi fundamental para que eu pudesse dar prosseguimento à análise dos dados.

Aos meus amigos e amigas da vida: Camila, Luís Antônio, Álisson, Thaise, Denise, Priscila, Juliano e Emily, por tornarem os momentos de “folga da tese” mais divertidos.

Aos meus pais, Clairton e Adriana, pelas oportunidades de educação que me deram ao longo de toda a vida, por sempre acreditarem em mim e por me incentivarem a seguir trilhando os caminhos que escolhi. À Adriana, especialmente, pela inspiração para seguir a profissão docente e pelo acolhimento em todos os momentos angustiantes que a profissão e a pesquisa geram.

Ao meu esposo, Willian, que está ao meu lado desde o início da minha trajetória acadêmica e que não desistiu da nossa parceria apesar das inúmeras renúncias que precisei fazer ao longo destes anos. Poder dividir a vida e os sonhos contigo é um grande privilégio.

As minhas filhas felinas: Frida, Luna, e nosso anjinho Ciri, que me acompanharam na escrita da tese, sendo companhias constantes nas horas em frente ao computador e, diversas vezes, me lembrando das pausas necessárias para viver a vida.

Por fim, agradeço a todos e todas que de algum modo trilharam este caminho comigo: familiares, amigos(as), colegas, estudantes e companheiros(as) de luta.

## RESUMO

A presente tese, abrigada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Grupo de Pesquisa OBSERVA, tem como objeto de estudo a docência em movimento na pandemia da Covid-19, e desenvolveu-se a partir da análise de documentos e da escuta de professores(as) atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS. O objetivo geral projetou analisar de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS, entre os anos de 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade. O referencial teórico utilizado teve como base, principalmente, as contribuições de Freire (1983, 2000, 2015, 2017, 2021), Elias (1994), Nóvoa (2009, 2021, 2022) e Santos (2020, 2021), para discutir a docência, a sociedade e a educação na pandemia. O método de pesquisa ancorou-se, essencialmente, na Sociologia do Cotidiano tematizada por Pais (2015), perpassando a análise documental de Bacellar (2010), um questionário de pesquisa, bem como a escuta de docentes por meio de Grupos de Discussão e Depoimentos, com base em Weller (2006), os quais geraram narrativas a respeito da dimensão do percebido pelos(as) professores(as) durante a pandemia. As narrativas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Dos dados construídos no *corpus empírico*, emergiram quatro categorias que destacam aspectos vivenciados pelos(as) docentes no período pandêmico, evidenciando os movimentos da docência que foram influenciados por aspectos profissionais, além das vivências pessoais, de saúde e familiares que se entrelaçaram com a docência em um período de Ensino Remoto. Os resultados da pesquisa permitem defender a tese de que a docência em movimento se mostra presente no cotidiano da pandemia e articula questões macrosociológicas da educação, no contexto de país, estado e município, além de questões microsociológicas, vividas no íntimo de cada fazer docente de professores(as) atuantes no contexto pandêmico. Estes movimentos (re)direcionam os possíveis futuros da educação, evocando práticas e organizações para a docência e para as escolas em sua individualidade e em sua constituição coletiva, reforçando a importância da minimização das desigualdades e do fortalecimento das escolas públicas para que em futuras (possíveis) pandemias, a organização das instituições educativas públicas, no atendimento aos estudantes, possa ser aprimorada.

**Palavras-chave:** Docência em movimento. Ensino Fundamental. Educação escolar. Ensino Remoto Emergencial. Escola pública. Cotidiano escolar.



## ABSTRACT

The following thesis was conducted by the OBSERVA Research Group in the History and Philosophy of Education line of research of the Universidade de Caxias do Sul Postgraduate Program on Education. It aims to study the teaching practices adopted during the COVID-19 pandemic and was carried out through documentation analysis and interviews with acting teachers in Caxias do Sul's municipal school system. Our main goal was to analyze how the COVID-19 pandemic and the suspension of face-to-face classes contributed to the adoption of new pedagogical practices at schools in Caxias do Sul's municipal school system during 2020 and 2021, considering a transient perspective in teaching, the adoption of emergency remote learning, and the gradual return to on-site classes. The theoretical framework used in this research is the writings of Freire (1983, 2000, 2015, 2017, 2021), Elias (1994), Nóvoa (2009, 2021, 2022), and Santos (2020, 2021), used to discuss teaching, society, and education during a pandemic. Our methodology is anchored in Pais' (2015) *Sociology of Everyday Life*, traversed by Bacellar's (2010) literature analysis, as well as the use of a research questionnaire and the listening of teachers during Discussion & Testimony Groups based on Weller (2006), which generated narratives regarding the dimensions that the COVID-19 pandemic took in the eyes of the teachers. These narratives were analyzed via the Discursive Textual Analysis, as proposed by Moraes and Galiuzzi (2011). Four categories emerged from the data which built our empiric corpus and emphasized the aspects lived by the teachers during the pandemic, highlighting the teaching movements that were influenced by professional aspects as well as their personal experiences, health, and family struggles which have intertwined with the teaching practice during remote learning. The results of our research allow us to conclude that transient teaching is present in everyday life during the pandemic and articulates education's macro-sociological issues in the national, state, and municipal spheres, as well as micro-sociological aspects that are lived in the individual teaching style of every educator who was active during the pandemic. These movements (re)direct the possible future(s) of education, evoking procedures and arrangements for the teaching practice in general and all schools (either individually or as a collective constitution). This corroborates the importance of minimizing inequalities and strengthening public schools so that in (possible) future pandemics, public teaching institutions can better manage their resources and provide a better service to students.

**Keywords:** Transient teaching. Elementary School. Schooling Remote Learning. Public School. School Routine.

## RESUMEN

Esta tesis, incluida en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, Línea de Investigación en Historia y Filosofía de la Educación, Grupo de Investigación OBSERVA, tiene como objeto de estudio la docencia en movimiento durante la pandemia de Covid-19, y se desarrolló a partir del análisis de documentos y escucha de profesores (as) que actúan en la Red Municipal de Educación de Caxias do Sul - RS. El objetivo general proyectó analizar cómo la pandemia de Covid-19 y la suspensión de clases presenciales contribuyeron para la adopción de nuevas prácticas pedagógicas en las escuelas de la Red Municipal de Educación de Caxias do Sul – RS, entre los años 2020 y 2021, considerando la perspectiva de la docencia en movimiento, la adopción de la Enseñanza Remota de Emergencia y el retorno escalonado a la modalidad presencial. El referencial teórico utilizado se basa, principalmente, en los aportes de Freire (1983, 2000, 2015, 2017, 2021), Elias (1994), Nóvoa (2009, 2021, 2022) y Santos (2020, 2021), para discutir la docencia, la sociedad y la educación en la pandemia. La metodología de investigación estuvo esencialmente anclada en la Sociología de la Vida Cotidiana tematizada por Pais (2015), abarcando el análisis documental de Bacellar (2010), un cuestionario de investigación, así como la escucha a docentes a través de Grupos de Discusión y Testimonios, con base en Weller (2006), los cuales generaron narrativas sobre la dimensión de lo percibido por los (as) profesores (as) durante la pandemia. Las narrativas fueron analizadas mediante el Análisis Textual Discursivo, propuesto por Moraes y Galiazzi (2011). A partir de los datos construidos en el *corpus empírico*, surgieron cuatro categorías que resaltan aspectos vividos por los (as) docentes durante el período de pandemia, evidenciando movimientos de la docencia que fueron influenciados por aspectos profesionales, además de experiencias personales, de salud y familiares que se entrelazaron con la docencia en el período de Aprendizaje Remoto. Los resultados de la investigación permiten defender la tesis de que la docencia en movimiento está presente en el cotidiano de la pandemia y articula cuestiones macrosociológicas de la educación, en el contexto de país, estado y municipio, además de cuestiones microsociológicas vividas en el íntimo de cada práctica docente de profesores actuantes en el contexto pandémico. Estos movimientos (re)dirigen los posibles futuros de la educación, evocando prácticas y organizaciones para la docencia y para las escuelas en su individualidad y en su constitución colectiva, reforzando la importancia de minimizar las desigualdades y fortalecer las escuelas públicas para que en futuras (posibles) pandemias, la organización de las instituciones educativas públicas, en la atención a los estudiantes, pueda ser mejorada.

**Palabras clave:** Docencia en movimiento. Enseñanza fundamental. Enseñanza. Enseñanza remota. Escuela pública. Cotidiano escolar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da estrutura da tese: caminhos percorridos .....	24
Figura 2 – Linha do tempo: orientações nacionais para enfrentamento da pandemia 2020-2021 .....	39
Figura 3 – Linha do tempo: fases de enfrentamento da pandemia na RME de Caxias do Sul em 2020 e 2021 .....	96
Figura 4 – Desempenho dos estudantes da rede em Língua Portuguesa .....	122
Figura 5 – desempenho dos estudantes da rede em Matemática .....	123
Figura 6 – Mapa dos territórios de aprendizagem da RME .....	155
Figura 7 – Processo de desmontagem dos textos: unidades constituintes .....	160
Figura 8 – Questão 01: com qual gênero você se identifica? .....	164
Figura 9 – Questão 02: qual é a sua idade? .....	165
Figura 10 – Questão 03: qual seu tempo de atuação como docente? (Contando o tempo de RME e outros locais de atuação) .....	166
Figura 11 – Questão 04: qual é seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul? .....	167
Figura 12 – Questão 05: no ano de 2020, você estava atuando quantas horas semanais? (contando RME e atuação em outra rede) .....	167
Figura 13 – Questão 06: no ano de 2021, você estava atuando quantas horas semanais? (contando RME e atuação em outra rede) .....	168
Figura 14 – Questão 07: durante os anos de 2020 e 2021, você percebeu mudanças em sua prática pedagógica? .....	171
Figura 15 – Diversas orientações foram emitidas pela SMED e pelo CME ao longo dos anos de 2020 e 2021. Você considera que estas orientações auxiliaram na organização do trabalho pedagógico das escolas durante a emergência da covid-19? .....	181
Figura 16 – Questão 10: você considera que as estratégias adotadas pela RME, especialmente em relação aos Estudos Monitorados não Presenciais, foram adequadas para tentar garantir o acesso à educação ao maior número de estudantes neste período? .....	182
Figura 17 – Questão 15: por fim, desejamos compreender como a pandemia afetou sua vida pessoal, bem como sua saúde emocional. Você considera que estes aspectos influenciaram na sua atuação docente? .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD .....	52
Quadro 2 – Artigos encontrados nos periódicos .....	53
Quadro 3 – Resultado da busca .....	81
Quadro 4 – Categorias de aprovação de estudantes da RME para 2020 e 2021 ...	113
Quadro 5 – Categorias e subcategorias emergentes .....	161
Quadro 6 – Dados de identificação dos(as) docentes .....	161
Quadro 7 – Questão 06: escolas em que os docentes atuavam em 2020 e 2021 ..	169
Quadro 8 – Categorias emergentes: mudanças nas práticas pedagógicas .....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP-UCS	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul
CME	Conselho Municipal de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organização(s) Não Governamental
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 CENÁRIOS E PANORAMAS: MOTIVAÇÕES DA PESQUISA SOBRE PANDEMIA E EDUCAÇÃO</b> .....	16
1.1 IDENTIDADE PERMEADA PELAS ANDANÇAS ESCOLARES: MINHA CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA.....	16
1.2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	21
<b>2 UMA SOCIEDADE EM REDE NO COTIDIANO PANDÊMICO: O QUE O VÍRUS ENSINA?</b> .....	25
2.1 O INDIVÍDUO COMO PARTE DE UM TODO .....	25
2.2 A PANDEMIA COMO (DES)ATADORA DOS NÓS QUE COMPÕE A REDE.....	28
2.3 APRENDIZAGENS POSSÍVEIS COM O VÍRUS .....	33
<b>3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL NA PANDEMIA</b> .....	38
3.1 DIMENSÕES DO CONCEBIDO .....	38
3.2 DIMENSÕES DO VIVIDO .....	50
<b>3.2.1 Um Estado da Arte possível: descrição do processo</b> .....	50
<b>3.2.2 Um estado da arte possível: dimensões do vivido</b> .....	55
<b>3.2.2.1 Contexto sócio-histórico: a educação em espaço de disputas</b> .....	56
<b>3.2.2.2 Ensino remoto emergencial <i>versus</i> educação a distância: desafios e desigualdades</b> .....	57
<b>3.2.2.3 Desafios de ensinar e aprender remotamente: experiências em diferentes contextos</b> .....	62
<b>3.2.2.4 Um <i>vivido</i> que não terminou: algumas considerações</b> .....	74
<b>4 CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO E PANDEMIA AO REDOR DO MUNDO</b> .....	80
4.1 ANÁLISE DO PANORAMA INTERNACIONAL.....	91
<b>5 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA PANDEMIA</b> .....	94
5.1 O CONCEBIDO PELA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL: FASES DE ENFRENTAMENTO DO CENÁRIO PANDÊMICO .....	95

5.1.1 Fase 1 – O encontro com um novo ano letivo: o que me espera na escola? .....	97
5.1.2 Fase 2 – Suspensão das aulas: tempos de angústias e incertezas .....	97
5.1.3 Fase 3 – Antecipação das férias de inverno: perspectivas de retorno ...	100
5.1.4 Fase 4 – Retomada das aulas: início dos estudos monitorados não presenciais .....	101
5.1.5 Fase 5 – Ensaio de aulas síncronas: que sala de aula é essa? .....	111
5.1.6 Fase 6 – Encerramento do ano letivo: um ano que não terminou .....	112
5.1.7 Fase 7 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial dos professores .....	114
5.1.8 Fase 8 – Portas que se fecham: o retorno para o ensino remoto emergencial .....	117
5.1.9 Fase 9 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial (escalonado) dos estudantes .....	117
5.1.10 Fase 10 – Busca ativa: onde estão os estudantes? .....	118
5.1.11 Fase 11 – Sextas-feiras na escola: novas diretrizes para o início de semestre .....	119
5.1.12 Fase 12 – Avalia Caxias: compreendendo as lacunas de aprendizagem da rede .....	121
5.1.13 Fase 13 – Retorno à presencialidade obrigatória: desafios que se somam ao encerramento do ano letivo .....	124
<b>6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA .....</b>	<b>126</b>
6.1 A DOCÊNCIA EM MOVIMENTO IMPULSIONADA PELA PANDEMIA: REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	126
6.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA .....	130
<b>7 TRÂNSITOS PELO COTIDIANO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>139</b>
7.1 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: ROTAS EPISTEMOLÓGICAS .....	139
7.2 DOCUMENTOS E NORMATIVAS: PROCESSO DE ANÁLISE .....	146
7.2.1 Escritos dos docentes: narrativas inacessíveis .....	148
7.3 INSTRUMENTOS PARA ADENTRAR O COTIDIANO: POSSIBILIDADES DE ESCUTA .....	151

<b>8 LEVANTAMENTO MACROSSOCIOLÓGICO: UMA VISÃO AMPLIADA DOS(AS) DOCENTES DA RME</b> .....	<b>164</b>
8.1 VOZES DOCENTES: O PERCEBIDO PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DA RME .....	164
<b>9 DA SUSPENSÃO DAS AULAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTAÇÕES PARA UMA NOVA REALIDADE ESCOLAR</b> .....	<b>200</b>
9.1 SUSPENSÃO DAS AULAS: “APROVEITEM AS FÉRIAS!” .....	200
9.1.1 Notícia da suspensão: a descrença na gravidade .....	<b>200</b>
9.1.2 Período sem aulas: medos e incertezas .....	<b>203</b>
9.1.3 Papel da mantenedora: a demora por ação .....	<b>206</b>
9.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: “COMO QUE EU VOU ENSINAR SE EU NÃO ESTOU LÁ” .....	208
9.2.1 Estudos Monitorados não Presenciais: “foi cada vez se tornando um pesadelo maior” .....	<b>209</b>
9.2.2 Uso das tecnologias digitais: desafios amplificados .....	<b>222</b>
9.2.3 Aprendizagem e avaliação: “não aprenderam nada!” .....	<b>227</b>
9.2.4 Papel da mantenedora: abandono ou autonomia? .....	<b>234</b>
<b>10 RETORNO ESCALONADO À PRESENCIALIDADE: “OS PROFESSORES COMEÇARAM A FICAR MUITO PRESSIONADOS”</b> .....	<b>238</b>
10.1 ADAPTAÇÕES FÍSICAS: A DISTÂNCIA QUE APROXIMA .....	238
10.2 ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS: “EU VOLTEI UMA PROFESSORA DIFERENTE” .....	245
10.3 APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES: DEFASAGENS AMPLIADAS .....	254
10.4 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: “EU OUVI MUITA HISTÓRIA TRISTE” ...	260
<b>11 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS</b> .....	<b>270</b>
11.1 SOBRECARGA DE TRABALHO: ESGOTAMENTO FÍSICO E MENTAL .....	270
11.2 QUESTÕES FAMILIARES: OS IMPACTOS NA DOCÊNCIA E VICE-VERSA	286
11.3 CENÁRIO POLÍTICO E A DESCRENÇA NA CIÊNCIA: OS PROFESSORES NÃO ESTÃO TRABALHANDO .....	293
11.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: “EU ME REINVENTEI COMO PROFESSORA” .....	302



<b>12 FUTUROS POSSÍVEIS: A DOCÊNCIA EM MOVIMENTO E A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA.....</b>	<b>314</b>
12.1 SOCIEDADE COLABORATIVA: OS FIOS QUE TECEM UM FUTURO EM REDE .....	315
12.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES COLABORATIVAS: O PAPEL DA ESCOLA EM UM FUTURO MAIS JUSTO .....	319
12.3 TRAJETÓRIAS DOCENTES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO .....	324
<b>CONCLUSÕES: MOVIMENTOS QUE ANALISAM O PASSADO E PROJETAM O FUTURO.....</b>	<b>331</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>342</b>
<b>APÊNDICE A – QUADROS DOS DOCUMENTOS EMITIDOS PELO CNE, CME E SMED NO PERÍODO PESQUISADO .....</b>	<b>357</b>
<b>APÊNDICE B – RESUMO DE PROJETO E CARTA DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO A DOCUMENTO.....</b>	<b>363</b>
<b>APÊNDICE C– ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA RME POR TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>368</b>
<b>APÊNDICE D – RESUMO DE PROJETO E CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PARA REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>370</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES(AS) DA RME .....</b>	<b>373</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>379</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....</b>	<b>382</b>
<b>APÊNDICE H – ORIENTAÇÕES E QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS DEPOIMENTOS .....</b>	<b>384</b>

## **1 CENÁRIOS E PANORAMAS: MOTIVAÇÕES DA PESQUISA SOBRE PANDEMIA E EDUCAÇÃO**

Esta tese versa a respeito dos movimentos pedagógicos e institucionais ocorridos nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Caxias do Sul, impulsionados pela pandemia da Covid-19. Como delimitação temporal, foi definido o período que compreende os anos de 2020 e 2021, para tanto, realizei uma análise das normativas e orientações proferidas pelos órgãos mantenedores da educação no Brasil e no município de estudo, um levantamento de dados a partir das pesquisas sobre a temática realizadas no período, além da escuta de um grupo de professores(as) da referida rede, a respeito de suas memórias e percepções do vivido desde o início da pandemia.

Para iniciar as reflexões acerca do tema, apresento brevemente meus percursos de vida, que fizeram com que chegasse à presente temática de pesquisa. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, trago os caminhos da pesquisa através da apresentação do problema e objetivos do estudo.

### **1.1 IDENTIDADE PERMEADA PELAS ANDANÇAS ESCOLARES: MINHA CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA**

Desde criança aprendi a acompanhar minha mãe em suas atividades professorais, que atravessavam suas experiências como mãe, uma vez que eram executadas em casa: correção de provas, planejamento de atividades, revisão de redações. Além disso, tive o privilégio de, diversas vezes, acompanhá-la nas escolas, participando de apresentações e festividades, outras vezes como ouvinte de suas aulas. Obviamente eu já frequentava a escola nesta época, mas já conseguia perceber a distinção de estar na escola como estudante, e estar na escola como observadora, alguém de fora que vivencia o espaço escolar com lentes diferentes de quem está inserido nele.

Hoje evocando essas memórias, reflito sobre como minha postura de observação do cotidiano já se fazia presente na infância, em como o desejo por atuar (e pesquisar!) na educação atravessava minhas brincadeiras e escolhas. Que criança prefere ir à escola com a mãe em um dia sem aula, a ficar em casa brincando ou até mesmo passear com os avós? Eu preferia. E não porque desejava o tempo todo a

companhia de minha mãe, é claro que algumas horas a mais ao seu lado me traziam alegria, mas eu queria mais que isso, eu desejava observar a escola, compreender seu funcionamento, adentrar os locais “proibidos” para os estudantes como a sala dos professores, a coordenação e a secretaria. Eu desejava entender os processos, ler o caderno de chamadas, os diários escolares, os recados nos murais para os professores, observar aulas a partir do olhar de quem vê a turma “de frente”, escutar os relatos dos professores sobre os acontecimentos do cotidiano, enxergar a escola com óculos diferentes dos que eu utilizava quando estava exercendo minha identidade de estudante.

E o que eu fazia ao chegar em casa, já um pouco mais crescida, após acompanhar um dia de docência de minha mãe? Eu escrevia. Relatava o dia em meu diário, criava teorias sobre alguns estudantes, registrava tudo que lembrava daquilo que havia observado na sala dos professores e inventava planejamentos, com a certeza de que algum dia estaria na escola como docente.

Rememorar essas escritas me ajuda a compreender minhas escolhas atuais: escutar, registrar, refletir, escrever. Processos que fazem parte da construção da minha pesquisa e, mais do que isso, me auxiliam a realizar o diálogo em três dimensões: conhecimentos tácitos, interlocutores empíricos e interlocutores teóricos, relatado por Stecanela (2012). Que pena que as escritas de infância se foram com o tempo, pois entendo que carregavam histórias e narrativas de escolas, observadas através do olhar de uma criança de fora, que não estava ali como estudante. Que tipo de óculos será que esta criança utilizava? Talvez os óculos de uma “mini pesquisadora narrativa”, uma criança disposta a narrar suas experiências e seu vínculo com aquele campo de pesquisa. Ali, naquele campo, eu podia “experimentar não somente o que pode ser dito e contado [...], mas também as coisas não ditas e não feitas” (Cladinin; Conelly, 2015, p. 104).

E que alegria sentia quando no final do ano ganhava um diário antigo de minha mãe, em que eu podia ver nomes de estudantes reais, ler os planejamentos das aulas e inclusive aplicá-los para minha turma de bonecas e ursos de pelúcia - que posteriormente ganharam a companhia de “estudantes reais”: vizinhos, amigos de infância e meu irmão eram convocados a participar das aulas que eu organizava.

Nas manhãs e tardes em que passei nas escolas em que minha mãe lecionava aprendi muito a educar meu olhar de observação. Eu era uma criança tímida e pouco comunicativa, mas meus silêncios me permitiam passar desapercibida em

algumas situações, escutar os ecos do cotidiano e as narrativas docentes que ressoavam nas paredes da escola. Talvez o que eu fazia naquele momento era exercitar minha imaginação sociológica, como nos diz Stecanela (2012), e alimentar meus conhecimentos tácitos sobre ser professora.

Após anos reafirmando o desejo de me tornar professora nas andanças que fazia pelas escolas, iniciei minha trajetória como educadora, oficialmente, com dezessete anos, no ano de 2013, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) ao mesmo tempo em que trabalhava como Auxiliar de Apoio Docente em uma escola de Educação Infantil, na rede privada de ensino. Escrevo “oficialmente”, pois considero que fui educadora muito antes disso, como já relatado, quanto ensinava, e aprendia, brincando com meus vizinhos e meu irmão mais novo, e, especialmente, quando acompanhava minha mãe em suas atividades professorais. Porém, foi o ingresso na licenciatura que consolidou minha paixão pela educação e o desejo de seguir carreira docente.

Durante os dois primeiros anos em que atuei na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia, compartilhei turmas com diferentes colegas de profissão. Nenhuma delas era Pedagoga, mas possuíam o Curso Normal. As aprendizagens que vinha construindo na graduação me faziam refletir sobre práticas e questionar a postura de algumas colegas frente aos desafios da Educação Infantil. Muitas vezes evoquei memórias de infância para tentar compreender o que vivia, outras vezes, tentava exercer minhas aprendizagens de observadora que desenvolvi nas andanças pelas escolas, mas estar inserida no contexto escolar como docente parecia que me impedia de “apenas observar”, como fazia na infância. Frustrada com a visão de educação adotada pela escola em que atuava, acabei trocando de emprego.

Com um pouco mais de experiência docente, e a formação inicial já bem adiantada, segui minha trajetória na Educação Infantil, mas com uma turma de pré-escola (crianças de 5 anos), e, pela primeira vez, como professora titular. Foi durante esse período que compreendi a importância da formação docente e daquilo que vinha construindo na graduação. Passei a me posicionar mais na escola, abandonar práticas tradicionais, que eu reproduzia por incentivo e exemplo de colegas de profissão, e voltar meu olhar àquelas práticas (e colegas) que se aproximavam do que eu acreditava: uma educação que fizesse pensar. Para isso, precisei agarrar-me cada

vez mais à teoria, aprofundando aquilo que vivia no curso de licenciatura, além de me desafiar cada vez mais a observar as nuances do cotidiano escolar.

Já no penúltimo ano de graduação, cursei a disciplina Análise Crítica da Prática Docente, ministrada pela professora Nilda Stecanela, e desenvolvi um projeto de pesquisa, em conjunto com outras três colegas, sobre a (des)motivação docente. Voltar a adentrar o cotidiano dos professores, desta vez compreendendo a importância da educação enquanto ciência, descobrindo a pesquisa como princípio educativo e podendo compartilhar os achados de pesquisa em um seminário me fizeram repensar minha experiência na Pedagogia e na docência. Incentivada pela professora Nilda e em busca de aproximações com a pesquisa, me candidatei a uma bolsa de Iniciação Científica (IC). Iniciava ali minha trajetória como pesquisadora do cotidiano em formação. Talvez, na metáfora de Benjamin (1994), uma camponesa pesquisando a cultura escolar dos lugares em que circulei e círculo até hoje: as escolas públicas de Caxias do Sul.

Na Iniciação Científica, foram quase dois semestres de imersão na pesquisa, nos espaços da Academia, participando do Observatório de Educação da UCS, de cursos, seminários e encontros, e alçando pequenos voos pela investigação. O projeto de pesquisa “*Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo*”, coordenado pela professora Nilda foi muito importante na constituição da minha identidade como professora e, também, para despertar meu interesse pela pesquisa na área da educação, especialmente aquela voltada ao cotidiano. Por mais que desde a infância gostasse de observar a escola, foi só com essa experiência que entendi que o que eu fazia poderia ser aprimorado e contribuir para a pesquisa em educação.

O desejo de trilhar esse caminho me impulsionou a cursar o Mestrado em Educação, entre 2018 e 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da UCS, no qual ingressei com uma dúvida que muito me angustiava, especialmente após a imersão na IC e a realização do estágio obrigatório em Anos Iniciais do Ensino Fundamental: “o que acontece com os professores?” Essa questão culminava em tantas outras, relacionadas à desmotivação docente, às práticas pedagógicas adotadas nas escolas de Educação Básica, nas influências da docência sobre a vida pessoal dos professores e vice-versa. Hoje, olhando para trás, consigo compreender que estas angústias me acompanham antes da escolha pelo curso de Pedagogia, elas estavam relatadas, ainda que de outra forma, nos diários que escrevia após minhas visitas às escolas durante a infância. Mais uma vez o desejo de camponesa de “narrar

o contexto” (Benjamin, 1994) no qual estou inserida se evidenciando nos meus percursos.

Em minha pesquisa de mestrado, tive a alegria de escutar mulheres professoras narrarem suas histórias com a docência, perceberem os entrelaçamentos dos caminhos que percorreram em sua vida pessoal e profissional, e conceber o conceito de docência em movimento a partir das reflexões estabelecidas pelas professoras e das possibilidades de mudança percebidas em suas práticas pedagógicas ao longo dos anos. Vi-me, também, uma mulher professora em movimento, na constituição de minha identidade docente.

Pesquisar a docência e seu cotidiano ao longo do Mestrado me fizeram almejar o Doutorado. Neste período, no ano de 2020, também iniciei uma trajetória desejada há bastante tempo: ingressei como docente de Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. As expectativas para viver esse novo desafio eram muitas, o ano letivo iniciou e rapidamente fomos surpreendidos pela suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da Covid-19. Ao mesmo tempo, na semana que marcou o início da suspensão das aulas presenciais, comecei minha atuação como Tutora EAD do curso de Pedagogia no Centro Universitário Uniftec, curso no qual hoje atuo como docente.

Passei o ano de 2020 vivendo as angústias de alfabetizar remotamente, a esperança de dias melhores e a expectativa do retorno com as aulas presenciais. Foi um ano de diversas reinvenções, tentativas, frustrações, começos e recomeços para minhas práticas pedagógicas. Ao final do ano letivo, com uma leve melhora do cenário pandêmico, e com o início da vacinação em outros países do mundo, as expectativas para um 2021 com retorno das aulas presenciais se intensificavam, porém ao final do mês de fevereiro, quando as escolas da Rede Municipal de Ensino se organizavam para o retorno, uma segunda onda de contaminação pela Covid-19, intensificada por uma nova variante brasileira, rompeu com as expectativas e fez presente um cenário ainda pior do que o vivido no ano anterior.

Os desafios do Ensino Remoto Emergencial seguiram presentes em 2021 e em seguida foram acrescidos dos desafios do retorno escalonado à presencialidade. Isso me motivou a dar continuidade aos estudos iniciados no Mestrado em Educação, a respeito dos movimentos da docência, e vislumbrar uma pesquisa que pudesse

olhar para esse momento de reinvenção pedagógica e projetar o futuro da educação e das instituições de ensino.

Com isso, novas possibilidades de observação surgiram, interligadas à pesquisa de Mestrado, e agora cada vez mais imersa no cotidiano escolar: O que mais poderia saber sobre docência? De que outras maneiras eu poderia voltar meu olhar ao cotidiano? Que movimentos se faziam presentes em um contexto excepcional como o pandêmico? Talvez o cotidiano da docência seja minha pesquisa da vida... No momento de doutoramento, meu olhar esteve voltado para a docência durante a pandemia, as nuances do cotidiano que se evidenciam, se escondem e se revelam neste momento de crise pandêmica. É tempo de reeducar meu olhar investigativo e me permitir navegar, como diria Pais (2015), pelas reinvenções do cotidiano.

## 1.2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa que culmina nesta tese propôs uma discussão acerca dos movimentos pedagógicos impulsionados pela Covid-19 nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, cidade da serra gaúcha. Como delimitação temporal, foi definido o período que compreende os anos de 2020 e 2021, para tanto, realizei uma análise das normativas e orientações proferidas pelos órgãos mantenedores da educação no Brasil e no município de estudo, um levantamento de dados a partir das pesquisas sobre a temática realizadas no período, além da escuta de um grupo de professores(as) da referida rede, a respeito de suas memórias e percepções do vivido desde o início da pandemia. Foram tomados como base aspectos discutidos na pesquisa de mestrado intitulada *Docência em Movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, a qual defendi em dezembro de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Esta tese está filiada na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do referido programa, mesma linha em que a dissertação foi defendida, e ancorada no Grupo de Pesquisa OBSERVA, coordenado por minha orientadora, que tem como foco o observar as relações que se passam no cotidiano das instituições educativas e para suas margens plurais em uma perspectiva cultural e de história do tempo presente. O estudo tem como base o cotidiano, narrado pelos(as) professores(as), por isso vinculado à concepção de história do tempo presente. O problema de pesquisa

apresentado tem como questão orientadora: *de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram, ou não, para a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade?*

O objetivo geral deste estudo é: *analisar de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade.*

A fim de responder ao objetivo geral desta pesquisa, partir-se-á dos seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar as práticas pedagógicas adotadas por professores(as) da RME de Caxias do Sul, bem como as proposições da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e do Conselho Municipal de Educação (CME) durante os anos de 2020 e 2021, a fim de perceber rupturas e continuidades nestas práticas;
- b) identificar projetos, hábitos, ações e/ou práticas pedagógicas nas escolas que iniciaram na adoção do Ensino Remoto Emergencial e perduraram no retorno escalonado à presencialidade;
- c) mapear influências do período pandêmico nos percursos de vida pessoal dos(as) professores(as) e o quanto esses exerceram influência em suas práticas docentes;
- d) propor estratégias para o enfrentamento dos desafios de adaptação às perspectivas educacionais (re)emergentes, a partir das mudanças percebidas pelos(as) professores(as) durante o período pandêmico.

Para atingir os objetivos supracitados, realizei uma reflexão acerca das relações entre o cenário social da pandemia e sua relação com a educação, fiz a análise dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), organizei um Estado da Arte das pesquisas sobre pandemia e educação no país, as quais melhor descrevem o cenário pandêmico enfrentado pelo Brasil no que tange a educação, apresentei um panorama internacional sobre o tema, além disso, promovi uma discussão sobre as principais ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul no período pesquisado, através dos documentos



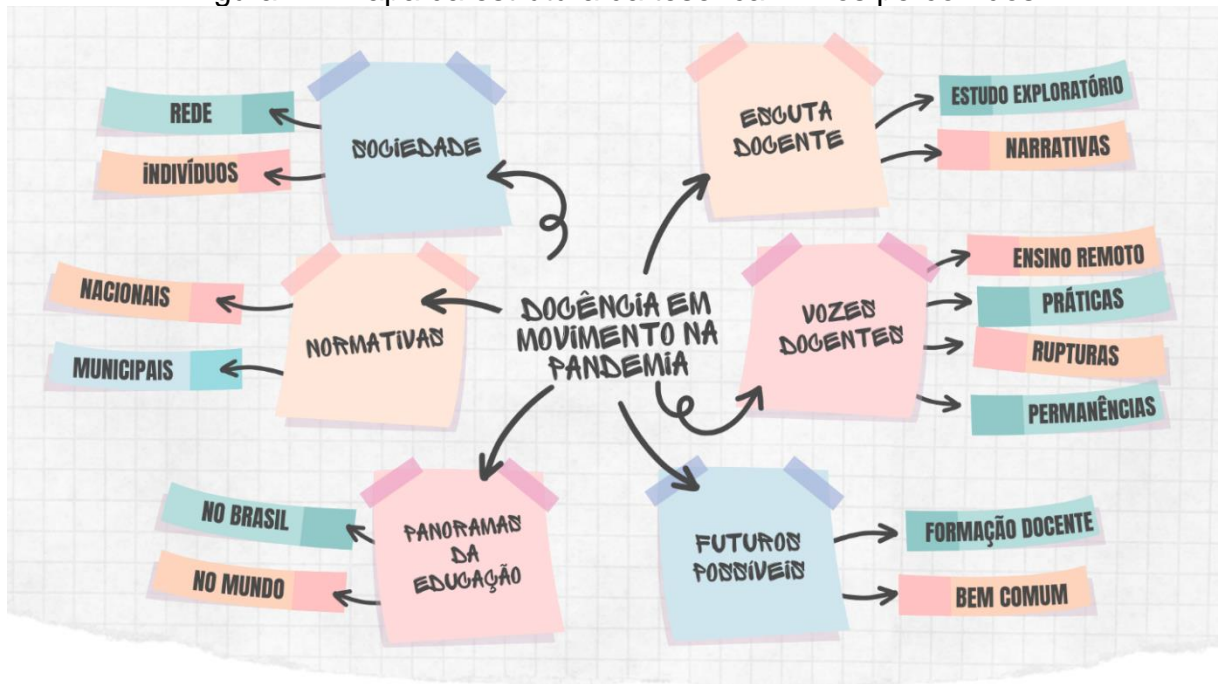
disponibilizados pela SMED e pelo CME. Para compor a discussão teórica foram discutidos aspectos relacionados à docência em movimento e à prática pedagógica, a partir do vivido durante o Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade.

Integram os percursos metodológicos aspectos que ancoram o método da pesquisa, relacionados com as concepções teóricas abordadas. Para tanto, considere os princípios da sociologia do cotidiano como fundamentos orientadores de minha postura na relação com o campo e desenvolvimento da pesquisa com interlocutores empíricos: docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Os instrumentos de construção e análise dos dados também estão explicitados no capítulo que trata da metodologia de pesquisa, mas adianto que envolvem um questionário de pesquisa, Grupos de Discussão e Depoimentos Docentes.

Na sequência, quatro capítulos compõem a análise dos dados construídos a partir das categorias emergentes do estudo, relacionados com os interlocutores teóricos evocados na pesquisa. Como forma de amarrar a análise com os cenários pós-pandemia possíveis, um capítulo final antecede as conclusões da pesquisa, no qual são articuladas as prepositivas de autores bases do estudo sobre o futuro da educação, articulando com o novo relatório da Unesco, com Plano Nacional de Educação e com a BNC-Formação Continuada.

A Figura 1 mostra como foi pensada a organização da estrutura desta tese, a partir do objeto de investigação, contemplando os diferentes cenários impactados pela pandemia no campo educacional, sem expressar diretamente a organização dos capítulos. Cada um dos eixos apresentados será desenvolvido ao longo da tese.

Figura 1 – Mapa da estrutura da tese: caminhos percorridos



Fonte: elaboração própria (2024).

Feita essa introdução, no próximo capítulo inicio a discussão sobre o tema de pesquisa por meio da reação entre sociedade e pandemia.

## 2 UMA SOCIEDADE EM REDE NO COTIDIANO PANDÊMICO: O QUE O VÍRUS ENSINA?

Para a construção deste capítulo, as contribuições de Santos (2021), Elias (1994), Freire (2015) e Rios (2010) são tomadas como aporte teórico, a fim de estabelecer uma discussão possível entre os(as) autores(as), no que tange à constituição das sociedades e os reflexos disso na pandemia. Para complementar a reflexão, Mascaro (2020) e Antunes (2022) são evocados para discutir a crise do capitalismo no contexto da pandemia. Com este capítulo, contextualizo aspectos importantes relacionados à sociedade do Brasil e do mundo que ajudam a pensar os impactos do vírus e suas reverberações no cotidiano da escola<sup>1</sup>.

### 2.1 O INDIVÍDUO COMO PARTE DE UM TODO

Ao pensar na formação da sociedade, Elias (1994) apresenta a “metáfora da casa” de Aristóteles para explicar que se uma casa não pode ser analisada por cada pedra que a compõe, individualmente, então uma sociedade não pode ser analisada por cada indivíduo isoladamente. Nesta perspectiva, ainda que cada sujeito e suas atitudes causem algum impacto para o todo, não há como pensar cada um individualmente, sem as relações que o compõe. Para o autor (1994, p. 20, grifos do autor), “a ideia de [...] não existir sociedade, apenas uma porção de indivíduos, diz aproximadamente tanto quanto a afirmação de que, na ‘realidade’, não existem casas, apenas uma porção de tijolos isolados, um monte de pedras”.

Nessa perspectiva, a sociedade é como uma rede: diversos fios individuais que tensionam para lados diferentes, mas que juntos formam uma ordem comum. Não é possível analisar a rede olhando apenas para a individualidade de um fio. O indivíduo cresce a partir de uma rede que surgiu antes dele e com uma rede que ele ajuda a formar. Esta rede é composta pelas relações familiares, escolares, de trabalho, amizade, e, atualmente, aquelas construídas pelas redes sociais.

---

<sup>1</sup> Um recorte do presente capítulo foi apresentado no evento “Educação & Pandemia(s) Pós-pandemia(s): territorialidades nos saberes e produção de sentido”, em formato de Carta Pedagógica. O texto foi publicado nos anais do evento; RONACARELLI, I. A. Carta 1 - Sociedade, pandemia e Educação: fios que se entrelaçam. In: RELA, E.; ROSA, G. A. STECANELA, N. **Educação e pandemia(s) Pós-pandemia(s)**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2023. p. 205-210. Disponível em: <https://www.uces.br/educs/livro/educacao-e-pandemiaspos-pandemias/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Para Elias (1994), todos têm uma função para os outros na sociedade. Para que a rede se mantenha conectada, cada fio tem uma função. Há sempre uma “ordem oculta” a que todos servem, mesmo aqueles que dizem andar sozinhos têm algum laço com os demais, ainda que de indiferença. Esta rede de funções que faz as pessoas dependerem umas das outras é o que chamamos de sociedade.

Mas que relações se estabelecem para compor esta rede? Como as ações individuais contribuem para o bem comum? Qual o impacto das lideranças (boas ou ruins) na formação das sociedades? E os comportamentos individuais, podem se tornar comportamentos de massa?

Desde o nascimento os seres humanos começam a construir relações e já se estabelecem como seres sociais. Ao longo dos anos, essa constituição vai se ampliando com outras relações que se criam: a escola passa a ser um dos ambientes socializadores mais importantes para a criança. É na escola que as aprendizagens e relações estabelecidas na família se ampliam. Neste ambiente, também, os seres humanos começam a compreender os impactos das suas atitudes individuais nas decisões coletivas.

Por mais que estejamos conectados em rede, ainda assim possuímos nossa individualidade. São estas características, constituídas através das relações, que fazem com que nos percebamos frente aos demais e, por consequência, constituímos ou não a noção de coletividade. De acordo com Elias (1994, p. 38, grifos do autor), “toda maneira como o indivíduo se vê e conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós””. Compreender que suas atitudes interferem na coletividade (quando um fio de uma rede se solta, vários outros perdem suas conexões ou sustentação), é parte importante de uma sociedade composta por indivíduos, que respeita a individualidade, mas que compreende a necessidade da coletividade para o bem comum.

Quando pensamos na organização da sociedade, a ideia de bem comum precisa ser evidenciada. Uma sociedade em rede, justa e democrática, perpassa a minimização das desigualdades e o exercício pleno da cidadania. Ao discutir estes aspectos, Rios (2010) apresenta o conceito de “felicidadania”, relacionando a necessidade do exercício da cidadania em uma sociedade politicamente ética, com a possibilidade de uma vida feliz.

A discussão é retomada pela autora ao refletir sobre o conceito de felicidade na obra de Paulo Freire. Para Rios (2018, p.220, grifos da autora), o pensamento

freireano a respeito da organização social vai ao encontro desta reflexão: “Os conceitos de “felicidade” e “cidadania” se aproximam, na medida em que se reportam à possibilidade de *viver bem em companhia*, “pronunciar o mundo” junto com os outros, sendo por eles reconhecidos e os reconhecendo, num movimento sempre dialógico”. Portanto, a ideia de que não se é feliz sozinho é reforçada, no sentido de que como seres sociais, necessitamos das relações estabelecidas em nossas redes para que possamos exercer a cidadania, e, não utopicamente, ser felizes no que tange o bem comum.

A sociedade se movimenta e modifica com o passar dos anos. As mudanças históricas têm origem na sociedade e seus comportamentos, não em um indivíduo somente. Neste caso, é a coletividade que é responsável por gerar mudanças de comportamento, conflitos ou alterações nas estruturas sociais. A questão que se põe neste cenário é como o comportamento de um único indivíduo pode influenciar os demais e modificar comportamentos, especialmente se pensarmos no contexto da internet. A margem individual de decisão, no caso o poder, difere em diferentes sociedades ou mesmo em diferentes posições da mesma sociedade, ou seja, por mais que a sociedade seja uma rede, decisões individuais de sujeitos com “mais poder” podem interferir mais drasticamente no curso da história. Com as redes sociais e a rápida circulação das informações, este comportamento se amplifica e se transforma em um comportamento de massas, podendo desencadear grandes alterações na sociedade.

Estes comportamentos também demonstram a relação de interdependência que a rede possui. De acordo com Elias (1994, p. 67): “Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo”.

Essa relação de dependência ficou evidente na pandemia: os afetos, as relações emocionais, mas também o trabalho, e a necessidade de a coletividade para a vida continuar. Além disso, os comportamentos intensificados pelas redes sociais e massificados pela velocidade da disseminação das informações (verdadeiras ou não) ajudaram a compor os rumos da pandemia na sociedade e em cada micro espaço (país, estado, cidade).

## 2.2 A PANDEMIA COMO (DES)ATADORA DOS NÓS QUE COMPÕE A REDE

Uma sociedade segue seu curso ao longo dos anos, muitas vezes sem grandes mudanças de estrutura e organização. Os avanços tecnológicos influenciam comportamentos, operações de trabalho e modos de construir conhecimento, mas não ditam sozinhos uma nova estrutura social. O que poderia então desfazer os nós desta rede?

Ao longo dos séculos a sociedade passa por processos diversos de forma tímida, outras vezes rapidamente, impulsionada por acontecimentos que geram impactos significativos na estrutura social. É comum que os historiadores elejam grandes acontecimentos na história para indicar o início ou final de um período, sem necessariamente associá-los às marcações temporais. Por exemplo, de acordo com Santos (2021, p. 16),

o século XX começou com a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. O XXI deu um primeiro sinal de vida em 2008, com a crise financeira global. Foi um falso alarme; o século XX continuou em vigor por mais uns anos. O novo século começa agora, em 2020, com a pandemia.

Pensar na perspectiva de que a pandemia da Covid-19 inaugura um novo século é compreender que este é um acontecimento de relevância mundial, que modifica as dinâmicas da sociedade, mas que, no geral, mantém privilégios e acentua desigualdades. Como afirma Mascaró (2020, p. 6):

O flagelo do desemprego, as habitações precárias para suportar quarentenas, as contaminações em transportes públicos lotados e a fragilidade do sistema de saúde são, exata e necessariamente, condições históricas de um modo de produção específico, o capitalismo.

Mesmo que o novo coronavírus tenha afetado o mundo de forma bastante globalizada, nem todos os locais responderam da mesma forma ao vírus. As decisões dos governos bem como as estruturas sociais de cada país ou região foram determinantes no enfrentamento à pandemia. As inclinações neoliberais dos governos fizeram diferença na forma como a sociedade encarou a pandemia.

Diversos líderes governamentais optaram, em diferentes momentos, por privilegiar a economia frente à saúde, com o medo da crise econômica que poderia se apresentar “pós-pandemia.” De acordo com Santos (2021, p. 28, grifos do autor):

Durante algum tempo o poder político conseguiu passar a ideia de que entre a proteção da vida e a saúde da economia havia um *trade-off*, uma troca. Admitiu-se assim que a economia prosperasse em cima de um monte de cadáveres. Os casos patéticos dos EUA, Brasil e Índia vieram revelar cruelmente que tal troca não existia: as mortes não garantem o crescimento econômico. Também se pretendeu vender a ideia de que o coronavírus era democrático. A realidade mostrou tragicamente [...] que a realidade foi bem outra.

O Brasil, somando a crise pandêmica, econômica e política, acentuou e aprofundou suas desigualdades. No dia 19 de março de 2020 o país registrou a primeira morte oficial por Covid-19: mulher, 63 anos, residente de Miguel Pereira, trabalhava como empregada doméstica no Leblon, bairro nobre do Rio de Janeiro. A idosa contraiu o vírus da patroa, que havia chegado da Itália contaminada e omitiu para a doméstica sobre sua situação de saúde. A empregada, com hipertensão e diabetes, acabou acometida pelo vírus. O retrato da desigualdade social escancarada no Brasil (Santos, 2021).

Consoante isso, para Antunes (2022, p. 22, grifos do autor):

Pode-se imaginar, então, o tamanho da tragédia na periferia, nos *tristes trópicos*... como é o caso do Brasil. Desde logo, teremos uma massa de trabalhadores e trabalhadoras sem condições mínimas de sobrevivência, tangenciando ou vivenciando uma fome profunda e sendo enterrada, aos milhares, nos cemitérios.

Essa projeção não só se confirmou, como exacerbou na sociedade brasileira a crise da precarização do trabalho, advinda da Reforma Trabalhista aprovada no governo do ex-presidente Michel Temer, que fez com que, na emergência sanitária, as desigualdades sociais aumentassem e a ideia de uma sociedade em rede, porém que valoriza o individual e os privilégios da classe dominante, crescesse, valorizando o capital em detrimento das vidas da classe trabalhadora.

Não há como prosperar em meio ao caos, às mortes e à insegurança sanitária. Os reflexos disso são sentidos com o Brasil voltando ao mapa da fome, e piorando a crise política, econômica e social enfrentada pelo país. Conforme Santos (2021, p. 112), “para os moradores das periferias pobres do mundo a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”. Ocorre que, ao longo dos anos de emergência sanitária, o discurso de preservação da economia, dos empregos e a manutenção do consumo foram bastante proferidos pelos líderes brasileiros, especialmente pelo governo federal. Mesmo com o número de mortes aumentando

dia a dia, com os hospitais superlotados e profissionais da saúde sobrecarregados, o desejo de proteger o capital acima das vidas prevaleceu, trazendo ainda mais dificuldades para as minorias.

Que vidas são descartáveis? Se a desigualdade contribuiu para que as minorias sociais (mulheres, indígenas, negros, idosos, pessoas com deficiência) fossem as populações mais afetadas pelo vírus e suas consequências, são também estas que, na visão dos mais ricos, são descartáveis, podem ser dispensadas desde que os privilégios das classes dominantes sejam mantidos. Consoante com Santos (2021, p. 81):

A forma mais violenta do capitalismo é simplesmente aquela que revela de maneira mais explícita a sua natureza original, o capitalismo abissal, que se consolida reconfigurando o colonialismo e patriarcado para os por ao seu serviço. É dessa articulação fatal que decorre a separação abissal entre seres plenamente humanos e seres sub-humanos. Esses últimos são transformados em populações descartáveis, corpos racializados e sexualizados para mortificação e ocasião de lucro.

As exclusões que já existiam cresceram na sociedade pandêmica. Quem pode fazer quarentena? Quem pode trabalhar de casa? As populações que dependem do trabalho informal, das vendas nas ruas, do deslocamento entre periferia e centro precisaram escolher: permanecer em casa e morrer de fome ou ir para a rua e morrer do vírus. É claro que muitos contaram com apoio de Organizações não Governamentais (Ongs), coletivos, redes de apoio e com políticas como a auxílio emergencial<sup>2</sup>, porém muitos não tiveram acesso aos recursos ou estes foram insuficientes para atender as necessidades das famílias. Profissionais de serviços essenciais também não tiveram possibilidade de fazer isolamento social: trabalhadores de mercados, farmácias, restaurantes (ainda que atendendo somente a entregas), profissionais da segurança e da saúde no geral permaneceram se deslocando e arriscando sua saúde e de suas famílias para manter o máximo de “nós” da grande rede atados e segurando os fios que os conectam.

---

<sup>2</sup> Conforme consta no *site* do governo (Brasil, [2024]), o auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República é um benefício para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia. O valor inicial aprovado foi de R\$ 600,00 para trabalhadores informais de baixa renda, de acordo com o PL 1.066/2020. Em 2021, o auxílio passou a ser limitado a uma pessoa por família, sendo que mulher chefe de família monoparental recebia R\$ 375,00, e indivíduo que mora sozinho recebia R\$ 150,00, os demais recebiam R\$ 250,00. BRASIL. Auxílio emergencial. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Presidência da República, Brasília, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>. Acesso em: 20 maio 2024.



Nesse contexto, como as escolas são afetadas? Quem pode auxiliar crianças e adolescentes no Ensino Remoto Emergencial? A escola, como instituição que compõe a sociedade, é influenciada pelos acontecimentos externos e influencia seu meio, precisou se adaptar para atender estudantes remotamente, uma vez que a presencialidade foi suspensa em muitos locais do mundo, inclusive no Brasil. Neste contexto, a escola “online” contribuiu para o aumento das desigualdades, excluiu minorias (ainda que tentando não o fazer) e fez crescer o abismo entre as escolas públicas e privadas<sup>3</sup>. Antunes (2022) reforça que o afastamento das crianças pobres da escola causa, não somente, um aumento da desigualdade de oportunidades futuras de “disputa” no mercado de trabalho para as classes marginalizadas, mas também um problema imediato: o enfretamento da fome. Nas palavras do autor (2022, p. 23, grifos do autor):

O exemplo abarca também as crianças pobres em idade escolar: se não frequentaram as escolas públicas por causa da pandemia (o que foi *justo e necessário* para restringir a expansão do coronavírus), não tinham como se alimentar. Se foram às escolas, correram o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora, então, *viu-se sob intenso fogo cruzado*. Entre a *situação famélica* e a *contaminação virótica*, ambas empurrando para a *mortalidade* e a *letalidade*. Tal vilipêndio se acentuou *fortemente* pela autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial do ministro da Economia Paulo Guedes.

Com isso, o Ensino Remoto Emergencial foi adotado e, muitos não conseguiram acessar as aulas e atividades organizadas pelas escolas, outros tiveram acesso, mas não possuíam os recursos necessários para acompanhar as atividades de casa, houve aqueles que dependiam de tecnologias assistivas ou terapias ocupacionais que se interromperam, e ainda aqueles que não contavam com familiares que pudessem acompanhar seus estudos em casa. Para Santos (2021, p. 125), “as mulheres realizam 76,2% do trabalho não remunerado, uma porcentagem três vezes maior que a dos homens”, estas estiveram à frente do atendimento aos contaminados, do atendimento nas casas de repouso, nas enfermarias, no atendimento aos doentes das suas famílias, no cuidado com as crianças e na docência. Desta forma, muitas das dificuldades das crianças e jovens em acompanharem o Ensino Remoto Emergencial se relacionam também com a

---

<sup>3</sup> Disserto de modo profundo sobre esse tema no capítulo 3 desta tese.

dificuldade das mães e avós, principais cuidadoras das crianças no âmbito familiar no contexto brasileiro, de acompanhar e auxiliar os estudantes em suas tarefas.

Muito desse contexto desigual que sustenta a rede, presente na sociedade capitalista, tem relação, também, com as lideranças que ocupavam o poder no momento da pandemia, pois, consoante Antunes (2022, p. 44, grifos do autor), “essa tragédia social não é *causada* pela pandemia, ainda que seja *amplificada exponencialmente* por ela. Isso porque a tragédia social é anterior à atual situação pandêmica” e se evidencia pelas escolhas políticas que a população (inclusive a classe trabalhadora, impulsionada pelo falso discurso de ascensão social) recentemente vem fazendo. De acordo com Santos (2021), os governos de direita ao redor do mundo usaram três estratégias (nem sempre todas juntas) para lidar com a pandemia: o negacionismo, os bodes expiatórios e os poderes (Estado) de exceção.

No Brasil, o negacionismo compôs a maior parte dos discursos do Governo Federal desde o início da pandemia. Mesmo com o país sendo epicentro do vírus na América Latina, batendo recordes diários de novos casos e óbitos, sendo reconhecido mundialmente pela má gestão da pandemia, o presidente Bolsonaro seguiu dando declarações falsas, de minimização das consequências do vírus.

Com o intuito de eximir o Governo Federal da culpa pela má gestão da pandemia, muitos bodes expiatórios foram utilizados: cientistas, profissionais da saúde, políticos contrários ao discurso do governo (mesmo governadores de direita), todos que se posicionaram contrários à cloroquina, a Organização Mundial da Saúde (OMS)... Diversas pessoas e instituições foram atacadas e culpabilizadas pela pandemia, e, especialmente, pela crise econômica que produzida e vivida durante e após a pandemia. Esta estratégia ajuda a garantir que o Governo Federal continue tendo apoiadores, mesmo sem conseguir gerir a crise, aspecto discutido por Mascaro (2020), ao problematizar que sem reação popular a crise acabaria por gerar ainda mais aliados do neoliberalismo, nas palavras do autor (2020, p. 20): “É muito provável que, sem reação popular, a atual crise, cujo grau de flagelo social é altíssimo, seja recomposta em termos de uma ainda maior dominância neoliberal”.

A terceira estratégia foi utilizada pelo Governo Bolsonaro de forma um pouco diferente das demais. O Governo teve poucas ações de combate à pandemia, contradizendo orientações da OMS e optando por não dar diretrizes a nível nacional quanto ao isolamento social. Por conta disso, não utilizou de forma concreta do “Estado de Exceção”, mas aumentou consideravelmente o número de militares em

cargos governamentais ou administrativos, como nunca ocorreu em governos democráticos. Com isso, Santos (2021) considera que o Brasil deixa de ser democrático e passa a viver um regime híbrido, que o autor nomeia como “democradura”, pois as decisões articuladas no campo do militarismo fogem do que é esperado de um regime democrático, porém não se pode considerar uma ditadura, propriamente dita, uma vez que ainda há três poderes, bem como eleições e participação parlamentar nas decisões. Ainda assim, muitas vezes algumas das propostas/decisões do Governo Federal e do próprio Congresso foram julgadas como “inconstitucionais” pelo Supremo Tribunal Federal, poder que acabou precisando agir diversas vezes ao longo da pandemia para garantir a lisura da democracia.

Seja pela desigualdade, pela má gestão da crise, ou pelos diversos problemas somados, a sociedade brasileira foi fortemente afetada pela pandemia e suas consequências. A superlotação dos sistemas de saúde, a dificuldade econômica das populações pobres intensificada, as mortes das populações mais carentes e o afastamento das crianças e adolescentes das escolas fizeram com que diversos nós da rede que compõe a sociedade se desfizessem. Seja por pessoas que perderam familiares, seja pela falta de acesso aos bens básicos para a manutenção da vida, ou pela impossibilidade de estudar remotamente, muitos destes nós rompidos não se reatam facilmente.

### 2.3 APRENDIZAGENS POSSÍVEIS COM O VÍRUS

Apesar das grandes consequências que a pandemia deixou em diversos setores da sociedade, como as vidas perdidas, o colapso na saúde, a defasagem na educação e as inseguranças econômicas, houve aprendizagens que puderam ser construídas com esta experiência. Algumas aprendizagens individuais, de cada fio, outras aprendizagens coletivas, que ajudam a atar novos nós na rede que compomos.

Para abordar este tema, evoco as três metáforas do vírus apresentadas por Santos (2021): o vírus como inimigo; o vírus como mensageiro; e, o vírus como Pedagogo. No primeiro cenário, o vírus é visto como inimigo, para combatê-lo trava-se uma guerra. Esta perspectiva tem dois vieses diferentes: o primeiro com a luta centrada no Estado, nesse caso se ignora quem realmente luta, profissionais da saúde, Ongs, coletivos, movimentos sociais... O segundo viés trata mais do “pós-guerra”: quando a guerra acaba, tudo volta ao normal, ainda que seja utópico pensar

em um fim total do vírus (ou das pandemias), visto que é provável que ocorram tréguas e em seguida novas pandemias. A vantagem para os governantes, especialmente aqueles que buscam afastamento da democracia, é que o tempo de guerra é um tempo de Estado de exceção em que as ordens são obedecidas sem que haja diálogo ou questionamento.

Pensando na perspectiva das aprendizagens, ver o vírus como inimigo talvez possa colaborar no combate às consequências deste, uma vez que a população se engaja em combater o inimigo e afastá-lo da sua rede. Por outro lado, o Estado de exceção que a guerra impulsiona pode levar a regimes antidemocráticos que se estendam durante e pós pandemia.

O cenário do vírus como mensageiro de certa forma se aproxima da ideia do vírus como inimigo. A grande diferença é que a sociedade se preocupa em matar o mensageiro, ou seja, aquele que traz más notícias, e não em derrotar o inimigo: a sociedade não pensa em acabar com o que trouxe o vírus, com as causas desta e das demais pandemia que surgirão, concentra-se apenas em matar o mensageiro. De acordo com Santos (2021, p.37) esta perspectiva “serve para nos defender no presente, mas não para nos defender do futuro”. Nas pandemias que estão por vir, as dificuldades e dilemas surgirão novamente.

Já na última metáfora, o vírus como Pedagogo, a ideia é converter o vírus em um sujeito com quem possamos dialogar e aprender *com*. Para que haja diálogo, na perspectiva de Freire (2015), é necessário que saibamos escutar o vírus. Por escutar o vírus entendo, com inspiração em Santos (2021), que é preciso atentar-se a todas as nuances que atravessam o cotidiano da pandemia: como o vírus circula, quem o carrega, como se fortalece, quem sofre mais com suas consequências, os motivos pelos quais o vírus não é democrático, que comportamentos humanos ajudam a disseminar o vírus, que comportamentos humanos ajudam a disseminar a desigualdade que caminha lado a lado com o vírus, que comportamentos humanos em relação ao planeta facilitam o aparecimento de novas doenças.

Para pensar no vírus como Pedagogo, como um sujeito que ensina, ainda que de forma cruel, é preciso compreender a perspectiva dialógica desta aprendizagem. De acordo com Santos (2021, p. 39):

As melhores teorias pedagógicas nos dizem que toda a aprendizagem deve ser co-aprendizagem, aprendizagem recíproca para uma educação mútua. Estando nós disponíveis para aprender com o vírus, em que medida podemos

saber se o vírus quer aprender conosco? Se aplicarmos a essa aprendizagem a teoria de Paulo Freire, a justamente celebrada pedagogia do oprimido, quem é neste caso o oprimido, nós ou o vírus?

Se compreendemos que há diálogo entre o indivíduo e o vírus, ou entre a sociedade e o vírus através das atitudes coletivas, conseguimos compreender que esta relação, em alguns momentos, se aproxima da relação opressor-oprimido de Freire (2015). A questão, como bem coloca Santos (2021), é refletir sobre quem é o oprimido nesta relação. Em muitos momentos o vírus oprime individualmente, coloca-se como aquele que manda, que determina, que apequena os demais: quando obriga que os indivíduos se mantenham isolados fisicamente, quando modifica as relações afetivas, quando afasta trabalhadores de suas ocupações. Ainda que não seja o vírus que efetivamente determine estas medidas, é o medo causado por ele que gera a reorganização das sociedades e a necessidade de isolamento.

Ao mesmo passo em que oprime, o vírus é oprimido. Parece utópico pensar que a sociedade tenha força que oprimir um vírus que causa complicações de saúde e inclusive leva à morte, porém há brechas para que indivíduos e, especialmente, coletivos resistam. Quando os protocolos sanitários são seguidos, quando consegue-se diminuir o contágio, quando há uma reorganização efetiva para que todos consigam continuar (sobre)vivendo mesmo com as dificuldades enfrentadas, o cenário parece inverter um pouco. Porém o vai e vem desta relação de opressor-oprimido se movimenta constantemente.

São as resistências coletivas que, de certa forma, mostraram seu poder de aprender *com* o vírus e superar a dicotomia apresentada. Será que viver o tempo todo nesta perspectiva de opressor-oprimido ajudou os movimentos sociais e coletivos a se (re)organizarem para auxiliar os seus? Como é para os que foram oprimidos pelo Estado e pelo sistema serem agora oprimidos também pelo vírus? E como esses coletivos conseguem ser resistência a ponto de trocar de papel com o vírus?

Os movimentos sociais foram fundamentais para a garantia de sobrevivência das minorias no período pandêmico, para Antunes (2022), uma das principais aprendizagens deste período tão desafiador certamente foi a auto-organização popular. No Brasil, esses movimentos uniram forças para atender comunidades aonde o Estado não chegou. Exemplos disso foram as organizações das comunidades e favelas para garantir a sobrevivência de seus moradores, coletivos de combate às notícias falsas, distribuição de máscaras, criação de enfermarias de isolamento em

academias e escolas, plataformas on-line de apoio financeiro para desempregados, distribuição de cestas básicas e kits de higiene, e, cursos de primeiros socorros. Além disso, fortaleceram-se as ações dos movimentos sociais e populares que já eram atuantes antes da pandemia, como por exemplo: o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Marcha Mundial das Mulheres (MMM), entre outros coletivos e Ongs atuantes em todo país<sup>4</sup>.

Estas ações organizadas contribuíram para que populações pobres e vulneráveis pudessem resistir ao vírus e, de algum modo, sobreviver aos impactos sociais e econômicos pelos quais foram acometidos durante e após a pandemia. Muitos destes impactos se somaram a outros que já eram enfrentados, ou pioraram ainda mais durante este período. A fome, o desemprego, a dificuldade de acesso à saúde, à educação, à segurança, ao transporte público, entre outros bens básicos, se somam ao enfrentamento da pandemia, mostrando que essa “aumentou a gravidade das exclusões e nessa medida mostrou como muitas delas configuravam exclusões abissais” (Santos, 2021, p. 105).

Frente às resistências que se apresentaram ao vírus, de fortalecimento da rede e surgimento de novos “nós” entre os indivíduos, a escola mostrou-se como uma instituição fundamental na garantia dos direitos sociais de crianças e adolescentes. Durante boa parte da pandemia as escolas precisaram ficar com seu espaço físico fechado, atendendo seu público remotamente, por diferentes meios a depender de cada escola e comunidade<sup>5</sup>. Essas adaptações também impactaram nos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social: o direito à educação foi impactado, o direito à alimentação, o direito à saúde e à assistência social. Em muitas comunidades a escola é a instituição central que garante esses direitos ou, em algumas situações, auxilia as famílias a buscarem os órgãos competentes.

---

<sup>4</sup> Em Caxias do Sul, cabe destaque à Saboaria Popular Las Margaritas, constituída a partir da organização de mulheres do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD) durante a pandemia. Pedro (2022) realizou um estudo a respeito das mediações pedagógicas construídas no grupo de mulheres evidenciando a importância do movimento e da constituição do grupo na comunidade e na vida das mulheres.

<sup>5</sup> Ao longo do capítulo 3 serão detalhados os aspectos referentes aos modos como o Brasil e, especialmente, o município de Caxias do Sul lidou com a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia.

Conforme Santos (2021, p. 112), “se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças”. A alimentação de qualidade, completa e pensada para as crianças e adolescentes é somente um dos direitos garantidos pela escola e que esteve em risco durante a emergência sanitária. Além desse e dos já supracitados, o papel socializador da escola e sua contribuição para a formação da rede da qual as crianças e adolescentes fazem parte também é violado no contexto vivido. Sem a escola e com a necessidade de isolamento social o indivíduo prevaleceu em relação ao coletivo na vida de muitos(as) estudantes. Por mais que seguissem aprendendo, afinal estavam em relação com seus familiares, crianças e adolescentes foram privados do estabelecimento de novas relações sociais, das aprendizagens de viver em sociedade com grupos diferentes daquele do qual cada um tem origem, bem como de aprender sobre comportamentos e ações que perpassam a vida em sociedade.

Se pudéssemos olhar para o vírus como pedagogo, compreenderíamos a necessidade de, para possíveis futuras pandemias, “reduzir as assimetrias sociais e ampliar a coesão social” (Santos, 2021, p. 170), termos um Estado com bases sólidas e socialmente justas. Com essa base sólida a probabilidade de os direitos sociais serem garantidos mesmo com a emergência sanitária, se intensifica. Se escolas pudessem ser priorizadas para pensar em um retorno seguro, se aspectos como acesso à internet e outros recursos necessários para acompanhar aulas fossem garantidos, muitas dificuldades seriam minimizadas.

Esses aprendizados servem para as próximas pandemias, mas servem também para que políticas públicas sejam constituídas com a intenção de minimizar os impactos da(s) pandemia(s) para a sociedade, respeitando a individualidade de cada fio, mas também garantindo que a rede se fortaleça e continue estabelecida mesmo em situações emergenciais. Impactam também no contexto educacional, que será apresentado na sequência.

### 3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL NA PANDEMIA

Nos capítulos que seguem apresento um percurso teórico para a pesquisa, enfatizado conceitos que fazem parte da investigação, no que tange a pandemia da Covid-19 e a educação no Brasil. Para realizar esta discussão proponho uma aproximação com os termos *concebido*, *vivido* e *percebido*.

Conforme Stecanela (2016b), por inspiração nas dimensões do cotidiano desenvolvidas por Lefebvre (1971), o termo *concebido* refere-se àquilo que é normativo na educação, como as políticas públicas, a legislação e a forma como é expressa nos documentos oficiais. *Vivido* refere-se ao modo como essas políticas são efetivadas nas (e pelas) instituições, ou seja, é a dimensão da prática. A terceira dimensão é o *percebido*, identificado, nesse contexto, como aquilo que os atores da escola perceberam e precisam expressar a respeito das suas trajetórias docentes durante a pandemia<sup>6</sup>, é, portanto, a reflexão gerada a partir do vivido. Essas três dimensões do cotidiano escolar acontecem concomitantes nos tempos da escola, ao mesmo tempo em que as políticas são publicadas, a realidade é vivida e a reflexão sobre a prática é estabelecida. Na intenção de lançar luz sobre o cotidiano escolar na pandemia, pretendo detalhar cada uma dessas dimensões de forma separada para depois, na síntese desta tese, relacioná-las a partir do cotidiano investigado.

Neste capítulo, analiso a educação nacional na pandemia, a partir do *concebido* pelas diretrizes. As conexões e interações feitas são decorrentes da análise dos documentos emitidos pelos órgãos nacionais reguladores da educação. Também apresento as contribuições da pesquisa em educação sobre pandemia, buscando uma relação com o *vivido* pelas escolas no país, já fazendo algumas pequenas relações com o *percebido* pelos interlocutores escutados nas pesquisas apresentadas.

#### 3.1 DIMENSÕES DO CONCEBIDO

Neste subcapítulo, analiso as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante o período estudado, narrando o cenário que se apresentou desde a suspensão das aulas presenciais até a orientação

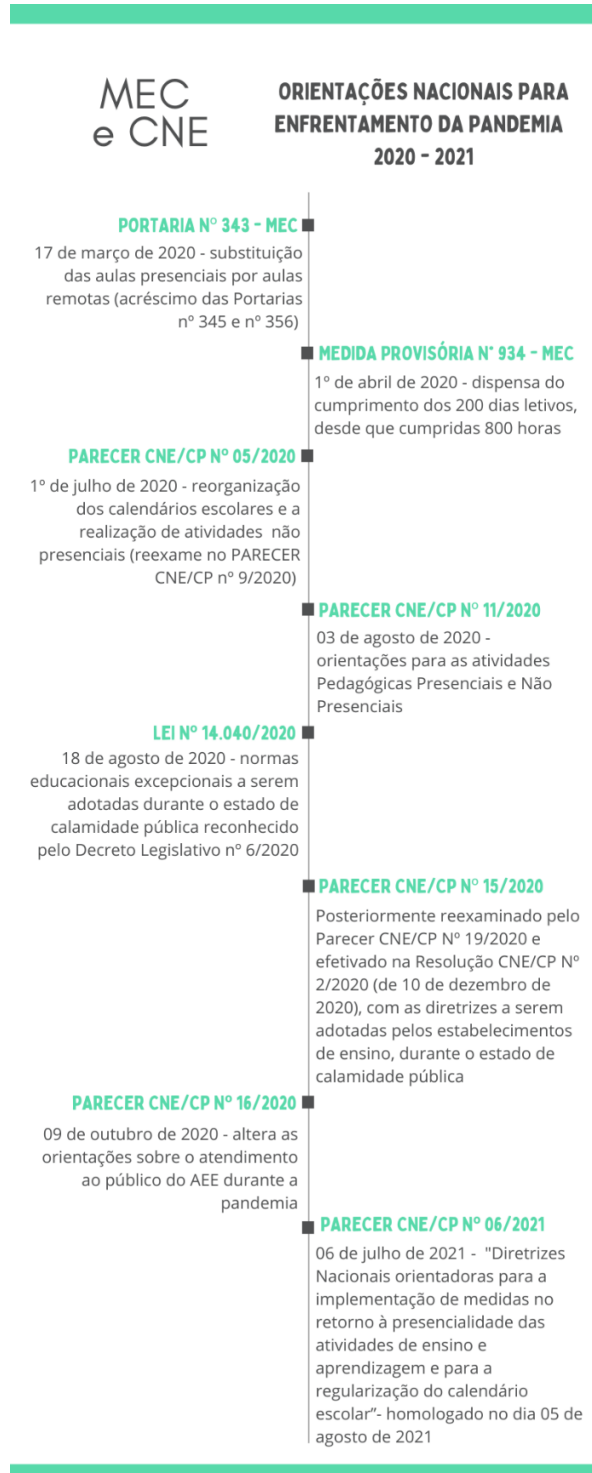
---

<sup>6</sup> A dimensão do percebido será explorada após a construção dos dados empíricos, por isso está apenas anunciada no capítulo que apresenta o percurso metodológico da pesquisa.



de retorno à presencialidade. Para facilitar a leitura, apresento uma linha do tempo dos documentos emitidos (Figura 2), para, então, analisá-los.

Figura 2 – Linha do tempo: orientações nacionais para enfrentamento da pandemia 2020-2021



Fonte: elaboração própria (2024).

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) declarou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, pelo tempo em que perdurar a pandemia da Covid-19, para instituições Federais de Ensino Superior. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se ampliando a medida a todos os níveis e modalidades da educação. Dessa forma, a Portaria 343, já mencionada, recebeu acréscimos através das Portarias 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Frente a esse cenário, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação passaram a buscar estratégias de reorganização do calendário escolar e a emitir orientações às instituições de ensino para a adoção de atividades não presenciais.

Em seguida, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 estabeleceu a dispensa do cumprimento dos 200 dias letivos referentes ao ano de 2020, para as escolas de Educação Básica, desde que garantido o cumprimento de, no mínimo, 800 horas letivas. Para tanto, as instituições de ensino que ainda aguardavam definições a nível federal, passaram a reorganizar seus calendários escolares, a fim de contabilizar as horas-letivas referentes ao período de Ensino Remoto Emergencial.

No dia 1º de julho de 2020 foi homologado o Parecer CNE/CP Nº 05/2020, a respeito da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante período de pandemia da Covid-19. A partir disso, as escolas de Educação Básica precisaram adaptar suas práticas de Ensino Remoto Emergencial, ou iniciar, já que algumas redes aguardavam essa orientação do CNE, a fim de garantir “[...] propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2024h, p. 3). Tarefa essa que requer mapeamento das situações de vulnerabilidade das famílias, do acesso à internet em diferentes regiões dos estados/municípios, da disponibilidade de recursos digitais por parte dos(as) docentes, escolas e estudantes, do reconhecimento dos familiares e responsáveis que realizam o acompanhamento dos(as) estudantes em casa, a fim de detectar situações de baixa escolaridade e dificuldade de suporte, além de diferentes situações econômicas, sociais e psicológicas de cada família em cada rede de ensino.

O Parecer referido anteriormente, aborda também aspectos relacionados às consequências que a suspensão das aulas presenciais poderá acarretar:

dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, 2024h, p. 3).

Considerando esse possível cenário futuro, as escolas precisaram traçar planos, buscar estratégias e reorganizar os objetivos de aprendizagem e habilidades previstos para os anos letivos de 2020 e 2021. Consta na nota do CNE

[...] indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2024h, p. 7-8).

As mantenedoras, das redes municipais, estaduais e particulares, passaram a organizar possíveis estratégias de retomada, seja para um futuro presencial, para um momento de Ensino Remoto Emergencial ou, para a possibilidade de Ensino Híbrido. A ação inicial concentrou-se no ensino a distância,

Entretanto, em que pese as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação. Pode-se observar que o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta. Ademais, mesmo instituições que ofertam cursos no formato de EaD precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos, algo que neste momento também está impossibilitado em virtude do necessário afastamento social para conter a pandemia (BRASIL, 2024h, p. 9).

Dessa forma, o foco para enfrentamento da pandemia pelas instituições de Educação Básica centrou-se na utilização do Ensino Remoto Emergencial, por meio de atividades não presenciais. Para isso,

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as

soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (BRASIL, 2024h, p. 11).

Essa estratégia passou a ser adotada por diversas instituições, mas logo outras possibilidades passaram a ser construídas, pensando em um planejamento a longo prazo.

Para tanto, as políticas educacionais foram evocadas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>7</sup> (LDB) há a possibilidade de um “ciclo emergencial”, citado no artigo 23, esse ciclo pode ser uma saída para cumprir as habilidades programadas em 2020 também em 2021, realizando uma espécie de ciclo contínuo (*continuum* curricular) entre os dois anos letivos. Além disso, o artigo 32 da LDB prevê a possibilidade de ensino a distância como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, como a vivenciada. Ambas as situações demandam um tempo para adaptação, além da observação das condições de escolas, docentes e estudantes para tal. Portanto, apesar de previsto em lei, esse tipo de modalidade estava muito distante da Educação Básica, especialmente da rede pública de ensino, e, ainda mais, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por isso, algumas redes precisaram de um tempo maior de adaptação para atender às novas necessidades que se apresentaram com a pandemia da Covid-19.

Para atender ao Ensino Remoto Emergencial, o acesso às tecnologias digitais é fundamental, tanto pelas instituições de ensino, quanto pelos(as) estudantes, por isso, o CNE sugeriu:

[...]a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (BRASIL, 2024h, p. 8).

Frente ao exposto, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais permitiu às redes de ensino a adaptação das atividades de cada instituição escolar, de acordo com as realidades enfrentadas. De certa forma o parecer permitiu liberdade

---

<sup>7</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

de adaptação e inovação por parte das escolas, porém, evidenciou as desigualdades entre as redes: algumas instituições oferecendo aulas síncronas e acompanhamento online imediato, outras apenas com material impresso organizado quinzenalmente ou até mensalmente, dependendo das possibilidades de acesso das famílias e de atuação docente.

O Parecer também apresentou orientações acerca dos processos avaliativos a serem adotados durante a pandemia, enfatizando a necessidade de pensar em estratégias frente ao abandono escolar que poderia se intensificar dependendo do cenário, porque

[...] as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2024h, p. 20).

No dia 09 de julho de 2020 foi homologado o Parecer CNE/CP Nº 09/2020, com o reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, com considerações a respeito das avaliações externas, especialmente no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), frisando que as decisões sobre o ENEM cabem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com supervisão do MEC (BRASIL, 2024i).

Em 03 de agosto de 2020, o CNE publicou o Parecer CNE/CP Nº 11/2020, com Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. O Parecer ampliou as orientações anteriores e apresentou aspectos sobre a Educação Especial.

No referido Parecer, o CNE propõe uma análise em relação às ações que já foram efetivadas no país, e reforça que

os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que a maioria das redes públicas de ensino busca implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020. Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais (BRASIL, 2024k, p. 7).

Frente a isso, o Parecer sugere algumas estratégias de organização para que as instituições possam resolver, ainda que em parte, as situações de desigualdade evidenciadas na pandemia, já que caberá aos estados e municípios analisar a segurança sanitária para possibilitar, ou não, o retorno presencial. Como estratégia para redução das perdas de aprendizagens durante a situação de emergência, o CNE propõe:

Flexibilização acadêmica: a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020. É importante que o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior. Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC. [...] Flexibilização regulatória: [...] revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. O CNE reconhece que as decisões acerca dos critérios de promoção são de exclusiva competência dos sistemas de ensino, das redes e de instituições, no âmbito da autonomia respectiva, responsáveis pela aplicação do processo avaliativo. No entanto, recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós-pandemia. [...] Flexibilização da frequência escolar presencial: recomenda-se a possibilidade de opção das famílias pela continuidade das atividades não presenciais nos domicílios em situações específicas, como existência de comorbidade entre os membros da família ou outras situações particulares, que deverão ser avaliadas pelos sistemas de ensino e escolas (BRASIL, 2024k, p. 21).

Essas orientações auxiliam a regulamentar e reorganizar os anos letivos de 2020 e 2021, pensando em uma perspectiva de recuperação das aprendizagens de forma contínua ao longo dos anos, bem como a “não punição” com reprovação dos(as) estudantes que não realizaram atividades pedagógicas não presenciais ou não atingiram os objetivos propostos para o ano de 2020. Além disso, reforça a escolha da família em relação a presencialidade dos(as) estudantes em um possível retorno presencial.

No mesmo parecer, o CNE fez recomendações gerais acerca das atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Cabe destacar que o documento apresenta cada uma dessas recomendações de forma detalhada, entretanto, cito de forma sucinta cada ação, a saber,

[...] observação dos protocolos sanitários nacional e local; [...] coordenação e cooperação de ações entre os níveis de governo [...]; estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares [...]; coordenação territorial [...]; estabelecimento de calendário de retorno; [...] Planejamento do calendário de retorno [...]; comunicação [...]; formação e capacitação de professores e funcionários [...]; acolhimento [...]; planejamento das atividades de recuperação dos alunos; [...] Flexibilização acadêmica [...]; Coordenação do calendário 2020-2021 [...]; flexibilização regulatória [...]; flexibilização da frequência escolar presencial (BRASIL, 2024k, p. 19- 20 -21).

No documento, o Conselho Nacional de Educação também evidencia aspectos importantes de observação as escolas em relação à avaliação: monitoramento das atividades não presenciais, registro das atividades, organização de avaliações diagnósticas e formativas, além da utilização de diferentes instrumentos e critérios que contemplem a excepcionalidade do momento e não sejam um instrumento punitivo que desestimule os estudantes e incentive o abandono escolar.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 também aborda orientações sobre o retorno à presencialidade dos(as) estudantes público do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>8</sup>, porém apresenta algumas contradições no documento, uma vez que ao mesmo tempo em que indica que o retorno do público do AEE deve seguir as mesmas orientações dos(as) demais estudantes, compreende que esse público não pode retornar sem um parecer da equipe técnica da escola, e em relação a algumas deficiências, ainda orienta que não deve existir retorno enquanto houver perigo de contágio pelo coronavírus. Conforme o Parecer:

Compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico. Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente (BRASIL, 2024k, p. 25).

Nos itens que seguem no Parecer, há uma ressalva que indica que estudantes surdos, cegos, com comprometimento intelectual, autistas, entre outros, não poderiam

---

<sup>8</sup> A temática dos estudantes que são público-alvo do AEE é bastante específica e importante, e demanda pesquisas na área, especialmente no contexto de pandemia, por isso, farei aqui uma contextualização do abordado no parecer sem a intenção de aprofundar o assunto, mas entendo a importância de citar as orientações do CNE, uma vez que esses estudantes estão incluídos na escola e devem ter os direitos à educação e à aprendizagem garantidos.

retornar para as escolas enquanto perdurar a pandemia, pois teriam dificuldades com os protocolos necessários de prevenção ao coronavírus. Essa questão foi amplamente discutida e problematizada pelos coletivos e associações de pessoas com deficiência<sup>9</sup>, que apontaram os itens como capacitistas e inadequados quando pensados na perspectiva da educação inclusiva.

No dia 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020. No parágrafo único do artigo 1º, a lei define que “o Conselho Nacional de Educação (CNE) editará diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei”. Por conta disso, foi emitido o Parecer CNE/CP Nº 15/2020, posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020 e efetivado na Resolução CNE/CP Nº 2/2020 (de 10 de dezembro de 2020), com as diretrizes a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino, durante o estado de calamidade pública.

O Parecer CNE/CP Nº 19/2020 (reexame do parecer Nº 15/2020) reforça as orientações veiculadas nos pareceres anteriores e apresenta outras especificidades a serem adotadas pelas instituições de ensino. Destaco aqui algumas das orientações gerais: orienta a respeito da não obrigatoriedade dos 200 dias letivos para adaptar o calendário escolar, desde que garantida a carga-horária mínima de cada etapa de educação de forma presencial ou não presencial; orienta sobre a possibilidade de adoção do *continuum* curricular a fim de garantir as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC; instrui acerca da necessidade de adaptação da avaliação dos(as) estudantes no período de pandemia; orienta sobre a necessidade de retorno gradual com grupos de estudantes, seguindo os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias locais e promovendo o acolhimento de estudantes e professores(as), quando o retorno for autorizado; define diretrizes sobre as atividades pedagógicas não presenciais e suas especificações em cada etapa de ensino; determina às mantenedoras a formação de professores(as) para a utilização de tecnologias ou efetivação dos estudos não presenciais.

No Parecer CNE/CP Nº 16/2020, de 09 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação altera as orientações sobre o atendimento ao público do AEE

---

<sup>9</sup> A saber: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; Fórum Paulista de Entidades de Pessoas com Deficiência; Associação Nacional de Pesquisa em Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; entre outros.



durante a pandemia, que haviam sido divulgadas no Parecer CNE/CP Nº 11/2020. Nessa nova orientação, o CNE reforça a garantia do direito à educação para os estudantes com deficiência: “Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19” (CNE, Parecer CNE/CP Nº 16/2020, p. 8); e a necessidade de adaptação curricular e o atendimento desse público quando retomadas as aulas presenciais, desde que seguindo as orientações legais e os protocolos nacionais e locais quanto a prevenção em relação à contaminação por coronavírus. No documento há diversas disposições acerca do papel das escolas, dos(as) professores(as) do AEE, gestores(as) educacionais e famílias em relação às atividades não presenciais dos(as) estudantes com deficiência, bem como da (re)organização dos espaços, tempos e questões pedagógicas para o retorno presencial desse público.

No dia 10 de dezembro de 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2/2020, já supracitada, como última orientação do Conselho Nacional de Educação a respeito do ano de 2020. Após isso as mantenedoras e escolas se organizaram para encerrar o ano letivo, de acordo com as decisões locais de cada estado e município e aguardavam novas orientações sobre os encaminhamentos do ano letivo de 2021.

Durante o final de 2020 e o início de 2021 algumas redes de ensino no Brasil optaram pelo retorno presencial dos(as) estudantes, de forma escalonada, adotando o Ensino Híbrido, orientado nos pareceres do CNE. Esse retorno dependeu de autorizações locais e da adoção de protocolos estabelecidos pelos municípios, por isso não pode ocorrer em todo país. Muitas redes continuaram atendendo de forma remota, seguindo as orientações do ano de 2020.

Em 06 de julho de 2021, o CNE emitiu o PARECER CNE/CP Nº 06/2021 com uma proposta de “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar”. No documento o CNE apresenta dados a respeito do Ensino Remoto Emergencial no país, especialmente em relação às perdas de aprendizagem e à desigualdade evidenciada pela suspensão das aulas presenciais. De acordo com o Parecer:

Se chegarmos ao final de 2021 sem as escolas retomarem plenamente o atendimento presencial, será muito desafiador o processo de recuperação da aprendizagem. O retorno às aulas presenciais é urgente e indispensável para

assegurar o direito à educação de todas as crianças e jovens do país. As circunstâncias impostas pela pandemia da COVID-19 à educação no mundo inteiro, a falta de engajamento dos jovens com o ensino remoto e a evasão escolar no Brasil, estão provocando perdas significativas de ensino que, se não mitigadas rapidamente, vão se traduzir em perdas socioeconômicas gigantescas para uma geração inteira de crianças e jovens brasileiros. É preciso definir ações urgentes no controle da pandemia para o retorno seguro às aulas presenciais e um compromisso social da nação para evitar que a defasagem da educação dos nossos estudantes roube as oportunidades de desenvolvimento futuro de toda uma geração com impactos gravíssimos para o desenvolvimento social e econômico do país (BRASIL, 2024i, p. 10-11)

A necessidade de controlar a pandemia para poder retomar as aulas presenciais com segurança em todo país é evidenciada no Parecer, uma vez que no momento em que ele foi emitido o país contabilizava 527.016 óbitos e 18.854.806 casos de COVID-19, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa com dados das Secretarias de Saúde. Na mesma data, 27.795.289 pessoas completaram a imunização através da vacina no Brasil, o que representa 13,13% da população. Alguns locais já vacinavam professores(as) e profissionais da educação, mas estudantes menores de 18 anos ainda não tinham acesso às vacinas.

Ao mesmo tempo, diversos movimentos se formaram na sociedade exigindo a reabertura das escolas<sup>10</sup>. O discurso da desfaçom de aprendizagens, que de fato se confirma por algumas pesquisas já realizadas, ficou em evidência e serviu como pressão aos governadores e prefeitos exigindo o retorno das aulas presenciais. Em contrapartida, pouco foi feito pelo Governo Federal em relação ao combate à pandemia, o que deveria ser prioridade para a abertura segura de todas as escolas do país, que apresentam realidades distintas.

De acordo com o Parecer do CNE (BRASIL, 2024i, p. 11):

A gravidade da situação desencadeou um movimento nacional de Governadores e Prefeitos com o objetivo de estabelecer um Pacto Nacional Pelo Retorno Gradual, Seguro e Efetivo das Aulas Presenciais na Educação Básica de modo a garantir: a proteção dos estudantes e profissionais da educação e uma resposta educacional de qualidade para todos os sistemas de ensino. A proposta destaca os seguintes desafios:

- Aceleração da vacinação dos profissionais de educação;
- Parâmetros nacionais para orientar a reabertura segura;
- Protocolo-base sanitário;
- Estratégias Educacionais de curto prazo;
- Cooperação Estado-Municípios; e

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que a maior parte das escolas não estavam fechadas nesse período, apenas atendendo de forma remota, a fim de garantir a saúde de docentes, funcionários e estudantes. Houve uma grande onda da sociedade exigindo “reabertura” com o discurso de que professores(as) e trabalhadores(as) da educação estavam sem trabalhar há mais de um ano e, erroneamente, afirmando que estudantes ficaram todo esse período sem aulas.

– Atos públicos nacionais e campanhas de esclarecimento à população mostrando o caráter inadiável da reabertura e as condições de segurança das escolas.

A proposta foi apresentada embasada na afirmativa de que: “Se a defasagem na aprendizagem já se constituía como o maior desafio da educação brasileira, tais desafios foram acentuados com a pandemia” (Parecer CNE/CP Nº 06/2021, p. 12). Para efetivar a proposta, o parecer apresenta um Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, 2024d, p. 16). O documento propõe uma resolução que contempla os principais aspectos já orientados nos pareceres anteriores, mas reforça a necessidade de retorno presencial das escolas e instituições de ensino superior assim que as autoridades locais autorizarem<sup>11</sup>. O parecer foi homologado no dia 05 de agosto de 2021.

Após a homologação do referido parecer não houve a publicação de novas orientações no ano de 2021. A necessidade de retorno à presencialidade foi, portanto, a última orientação geral emitida pelo Conselho Nacional de Educação no período pesquisado.

Em relação à postura do Ministério da Educação frente à emergência sanitária e os desafios da educação neste período, cabe destacar que houve uma perceptível demora por ações, que foi sentida pelas mantenedoras a nível municipal e estadual, já que algumas vezes precisaram ser autônomas em suas decisões, uma vez que não havia unidade em relação às decisões federais. Ainda que, o CNE e o MEC estivessem emitindo pareceres e orientações, por vezes a postura do Ministério da Educação foi de endossar o discurso do presidente da época, Jair Bolsonaro, bem como do restante do Governo Federal, minimizando a pandemia e defendendo a retomada das aulas presenciais o quanto antes, mesmo que a situação sanitária fosse grave e, sabendo, que muitas escolas do país não teriam condições de seguir rigorosos protocolos de saúde para garantir a segurança de docentes e estudantes, por não terem estrutura para tal.

---

<sup>11</sup> Muitas das instituições de Educação Básica já recebiam estudantes presencialmente de forma escalonada no ato de publicação do referido Parecer, porém, como a situação da pandemia é diferente em cada local, nem todas as escolas do Brasil retomaram o ensino presencial.

As resoluções do CNE e do MEC foram vividas e percebidas pelos atores da escola, que aguardavam orientações, seguiam ordens e, muitas vezes, ficavam em dúvida sobre qual caminho seguir.

## 3.2 DIMENSÕES DO VIVIDO

Para compreender aspectos do vivido pelas escolas do país durante a pandemia, optei por realizar um Estado da Arte das pesquisas em educação realizadas no período de 2020 e 2021, sobre a temática de estudo. Neste subcapítulo, apresento o detalhamento do processo de busca realizado, os textos encontrados, bem como as contribuições destes para o presente estudo.

### 3.2.1 Um Estado da Arte possível: descrição do processo<sup>12</sup>

A intenção de apresentar um Estado da Arte das pesquisas sobre pandemia e educação no Brasil é enriquecer teoricamente a tese que será desenvolvida. Por isso, o Estado da Arte é apenas uma das etapas da pesquisa, que terá também dados empíricos<sup>13</sup>. Com isto, destaco que, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p.39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Desta forma, para que fosse possível atender a todas as contribuições supracitadas seria necessário organizar uma pesquisa focada, apenas, no Estado da Arte, o que não é minha intenção neste estudo. Frente a isto, apresento aqui um Estado da Arte possível, pois, segundo Ferreira (2002b), ao ler um conjunto de trabalhos sobre determinado assunto e, a partir deles, narrar uma história ou construir

---

<sup>12</sup> Parte deste capítulo foi publicado em formato de artigo, na Revista *Práxis Educativa*, disponível online: RONCARELLI, I. A.; STECANELA, N. Um estado da arte possível: contribuições da pesquisa em educação sobre pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21381.060. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21381>. Acesso em: 20 maio. 2024.

<sup>13</sup> A descrição desta etapa da pesquisa é feita no capítulo 7, no qual trato do método.

um texto com suas contribuições é narrar apenas uma possibilidade desta história, de acordo com um ponto de vista, permeado pela subjetividade de quem analisa. Portanto, as contribuições dos textos apresentadas neste item são encharcadas pela minha subjetividade como professora e como pesquisadora e compõe apenas um olhar possível sobre a pesquisa na educação no Brasil no período da pandemia. Em seguida, narro a forma como a busca e a análise dos textos encontrados foram realizadas.

A fim de iniciar o processo de busca dos textos sobre a temática de pesquisa, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurando por teses e dissertações defendidas entre 2020 e 2021 que poderiam contribuir com meu estudo. Comecei aplicando os descritores “Covid-19 e Educação”, na BDTD e encontrei 139 trabalhos como resultado da busca, sendo 115 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado. Após ler o resumo dos trabalhos, selecionei 9 dissertações para realizar a leitura completa, por serem as únicas que tratam de temática aproximada à minha pesquisa, discorrendo sobre questões acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia, bem como das percepções de estudantes e professores sobre o momento enfrentado. Foram descartados trabalhos que não tinham relação com a pandemia, que não tratavam do Ensino Fundamental (neste caso, todos que tratavam de: Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Técnico), trabalhos relacionados às especificidades como: Educação Financeira, Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Inclusiva. Também foram descartados os trabalhos que tratavam especificamente de uma disciplina ministrada remotamente durante a pandemia, dando prioridade aos trabalhos que tratavam das realidades das escolas no geral, ou das percepções de estudantes e professores acerca da emergência enfrentada. Esses descartes foram necessários para que fosse possível analisar com profundidade os trabalhos encontrados e suas contribuições na minha temática de pesquisa.

Optei então por nova busca, agora com os descritores “Ensino Remoto e Covid-19”, com os quais encontrei 47 trabalhos, sendo 42 dissertações e 5 teses. Realizei o mesmo processo de leitura dos resumos para descartes, e, após isso, restaram apenas textos que já haviam sido contemplados na primeira busca. Por fim, fiz uma última busca, com os descritores “Ensino Remoto e Pandemia”, em que foram encontrados 62 trabalhos, sendo 56 dissertações e 6 teses. Da mesma forma, após

os descartes, restaram apenas os cinco trabalhos já encontrados na primeira busca, os quais estão listados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Dissertação/tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade/UF</b>
Ensino Remoto na Pandemia: Urgências e expressões curriculares da cultura digital	WOLFF, Carolina Gil Santos	Dissertação	2020	PUC/SP
A Pandemia de 2020 e a escola: Análises sobre Autonomia de estudantes em uma escola da rede pública do Estado de Minas Gerais	ÁVILA, Lucas Reis	Dissertação	2021	PUC/MG
Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professores da Educação Básica em contexto de pandemia	COSTA, Míriam Fernanda	Dissertação	2021	UFJF/MG
Adolescência, Escola e Pandemia: Contribuição da psicanálise à educação	MENDES, Marcos Venâncio	Dissertação	2021	UFMG/MG
Repercussões do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 no cotidiano de adolescentes 2020	SILVA, Ariana Paula da	Dissertação	2021	UFMG/MG

Fonte: elaboração própria (2024).

Levando em consideração o baixo número de resultados de teses e dissertações encontradas sobre a temática, somente 5 dissertações e nenhuma tese, bem como a emergência do tema, optei por realizar buscas em periódicos, já que no geral, apresentam pesquisas com delimitação temporal mais recente. Para isso, fiz uma busca na Plataforma Sucupira das revistas com avaliação A1 e A2 no Qualis Capes<sup>14</sup>, referente à área de Educação. Em cada uma das revistas fiz a busca de artigos publicados entre 2020 e 2021 com temática (título e palavras chaves) relacionada à pandemia e Educação Básica no Brasil. Além disso, dois artigos de periódicos que não se enquadram nessa classificação foram selecionados por tratarem de temáticas muito aproximadas com a pesquisa: a relação dos estudos de Paulo Freire com a pandemia, e, um trabalho que apresenta narrativas de professores da rede de ensino a qual a presente pesquisa se refere.

Após o levantamento, fiz a leitura dos resumos e descartei aqueles trabalhos que tratavam de outros países, aqueles que tratavam de Ensino Médio, Ensino Superior, somente de políticas educacionais sem tratar do *vivido*, ou temáticas

<sup>14</sup> Conforme o quadriênio de avaliação de 2013 a 2016, último disponível na plataforma.

específicas, tais como: educação de surdos, educação de jovens e adultos e educação inclusiva, bem como aqueles textos que abordavam questões da ordem social ou política, sem adentrar o campo da educação. Entendo que essas temáticas fazem parte do cotidiano da Educação Básica e serão abordadas de forma geral na tese, porém dadas as complexidades das discussões teóricas que as envolvem, seria necessário um estudo aprofundado acerca de cada uma para tratar com profundidade das problemáticas, por isso optei pela exclusão.

Importante situar que no Qualis Capes 2013-2016 havia 55 revistas classificadas como A1, sendo 39 com publicações no período selecionado, e 213 revistas avaliadas como A2, sendo 83 com publicações nos anos analisados, totalizando 432 volumes publicados no período. Dessas, somente nove periódicos tiveram publicações relacionadas à pandemia e Educação Básica no contexto brasileiro, levando em consideração os critérios de exclusão supracitados. Após os descartes, restaram 19 artigos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Artigos encontrados nos periódicos

(continua)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>QUALIS</b>	<b>ANO</b>	<b>Universidade/UF</b>
Mais uma Lição: sindemia covídica e educação	VEIGA-NETO, Alfredo.	Educação & Realidade	A1	2020	UFRGS/RS
Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia	CARVALHO, José Sérgio Fonseca de.	Educação & Realidade	A1	2020	USP/SP
Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	CHARCZUK, Simone Bicca.	Educação & Realidade	A1	2020	UFRGS/RS
COVID-19 e o Fim Da Educação 1870 – 1920 – 1970 - 2020	NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina.	Revista História da Educação	A1	2021	ULisboa/PT
Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial	THIENGO, Lara Carlette; DIOGO, Maria Fernanda; LUCÍDIO, Bianchetti; ALVES, Kaue Tortato; ASSIS, Neiva de.	Revista Educação (Santa Maria Online)	A1	2021	UFVJM/MG

(continuação)

Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes	SANTOS, Willian Lima; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; ALVES, Manoel Messias Santos.	Revista Educação (Santa Maria Online)	A1	2021	UFS/SE
Educação em tempos de COVID: o que as instituições de ensino estão fazendo de acordo com a mídia <i>online</i>	CELESTINO, Eduardo Henrique; VIANA, Adriana Backx Noronha.	Revista Educação (Santa Maria Online)	A1	2021	USP/SP
Ensino a Distância, Dificuldades Presenciais: Perspectivas em Tempos de COVID-19	WENCZENOVIC Z, Thaís Janaina.	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A2	2020	UERGS/RS
A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente	ARAUJO, Mairce da Silva; OLIVEIRA, Daniel Pereira de; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; NICOLAU, Geisi dos Santos.	Práxis Educativa	A2	2021	UERJ/RJ
Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica	KOHAN, Walter Omar.	Práxis Educativa	A2	2020	UERJ/RJ
A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila.	Práxis Educativa	A2	2020	ULBRA/RS
Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social	FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza.	Práxis Educativa	A2	2020	UNIMEP/SP
Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular	MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augus.	Práxis Educativa	A2	2020	UMinho/PT



(continuação)

Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	GATTI, Bernardete A.	Estudos Avançados	A2	2020	FCC/SP
O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	SALDANHA, Luis Cláudio Dallier.	Educação e Cultura Contemporânea	A2	2020	UNESA/SP
Pandemia de Covid-19, Projeto Colonial e Inflexões Anticoloniais na Educação Escolar	LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de.	Currículo sem Fronteiras	A2	2020	UFMG/MG
Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: Reflexões sobre seus impactos	NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito. OLIVEIRA, Allan Waki de.	Revista E-curriculum	A2	2021	PUC-Campinas/SP
Formação de Professores, Tecnologias Educacionais e Humanização Nos Tempos da Pandemia: Um Dedo de Prosa com Paulo Freire	NUNES, César.	REUNINA – A Revista de Educação Faculdade Unina	Sem informação	2021	UNICAMP/SP
A Educação e os Professores no Contexto de Pandemia: Vozes que Falam de Esperança	ZANETTE, Carla Roberta Sasset; NUNES, César.	Revista Internacional Educon	Sem informação	2021	UNICAMP/SP

Fonte: elaboração própria (2024).

A partir da leitura dos artigos e das dissertações foram elencadas quatro categorias de análise, ancoradas nos temas emergentes comuns entre os textos, nomeadas da seguinte forma: a) educação, pandemia e disputas sociopolíticas; b) ensino remoto *versus* educação a distância; c) desafios do ensino remoto; d) perspectivas de futuro. As categorias são desenvolvidas a seguir, no subcapítulo em que escrevo acerca do *vivido* pelos(as) docentes durante a pandemia, no contexto nacional.

### 3.2.2 Um estado da arte possível: dimensões do vivido

Diversos pesquisadores(as) da área da Educação, preocupados com a situação emergencial enfrentada no país, passaram a dedicar esforços de produção do conhecimento acerca da pandemia e suas consequências para as escolas e universidades do Brasil. Os dados aqui apresentados advêm da contribuição de alguns pesquisadores(as) que se propuseram a olhar para a Educação Básica neste momento de crise e estão divididos por temáticas, de acordo com o que emergiu das pesquisas analisadas.

### 3.2.2.1 Contexto sócio-histórico: a educação em espaço de disputas

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas de todo país, em março de 2020, diversos desafios passaram a fazer parte do cotidiano da Educação Básica. Antes de abordar questões específicas do Ensino Remoto Emergencial e suas implicações no cotidiano escolar, é preciso refletir sobre o contexto da sociedade vivenciado neste período. Como já destacado no segundo capítulo desta tese, as notícias falsas acerca da Covid-19 e suas consequências se espalharam rapidamente pelo Brasil e impactaram também o cotidiano escolar. De acordo com Veiga-Neto (2020, p. 20),

uma característica traiçoeira das fakenews e das cheatnews é que muitas delas são bem elaboradas, se apresentando de forma palatável, plausível e geralmente simples, o que as torna pretensamente verdadeiras. Isso funciona muito bem principalmente para aqueles que não estão suficientemente aparelhados para pensar criticamente.

Portanto, o papel da escola no combate às notícias falsas e na disseminação da ciência ficou ainda mais evidente durante a pandemia, reforçando a necessidade da promoção de uma educação científica, que promova o pensamento crítico. Porém, com a escola adentrando as casas e perdendo seu espaço de encontro físico as disputas de poder que já dominam o cenário educacional se intensificaram. Conforme Gatti (2020, p. 30):

Tanto a educação básica como a superior, por meio de suas escolas e instituições, públicas ou privadas, se inserem nesse movimento e nessa situação pandêmica, e não estão isentas dos conflitos, das disputas de poder, de interesses diversos e do jogo econômico, no bojo, também, das desigualdades institucionais e entre redes de ensino.

Por isso, as disputas promovidas pela disseminação das *fakenews* adentram o cotidiano escolar e influenciam nos modos como os(as) docentes desenvolvem seu fazer pedagógico. As disputas entre as diferentes percepções da sociedade sobre o retorno presencial das aulas, causou angústias em docentes que, além de preocuparem-se com a pandemia e com seu trabalho remoto, precisaram lidar com os discursos de marginalização do seu trabalho. É claro que, de acordo com Gatti (2020, p.39) “a educação tem tudo a ver com a preservação da vida em todos os seus aspectos”, porém o discurso massificado nos grupos de disseminação das *fakenews* reforçou a importância da manutenção da economia acima de tudo, e por consequência, a necessidade do retorno presencial das aulas, para que os cuidadores das crianças e adolescentes pudessem voltar efetivamente para suas tarefas de trabalho, no mesmo ritmo do anterior. Esse discurso, que vai de encontro com as orientações dos órgãos de saúde de todo mundo, está pautado no viés neoliberal da política adotada no país e evidencia as disputas de poder presentes na sociedade.

A escola, frente a este cenário, precisou se adaptar rapidamente para atender aos estudantes, ainda que sofrendo pressões constantes quanto à validade do trabalho realizado, inflado pelo discurso de negacionismo científico enfatizado por muitos segmentos da sociedade. Neste cenário, o Ensino Remoto Emergencial foi adotado por grande parte das instituições de ensino como tentativa de minimizar as consequências na aprendizagem de crianças e adolescentes, decorrentes do afastamento da escola.

### 3.2.2.2 Ensino remoto emergencial *versus* educação a distância: desafios e desigualdades

Com a suspensão das aulas presenciais muitas instituições de ensino do país, especialmente as privadas, logo se organizaram para iniciar aulas em plataformas virtuais, especialmente aquelas de transmissão ao vivo. Este movimento foi também incentivado pelo Conselho Nacional de Educação através dos pareceres emitidos, já discutidos anteriormente, e reforçados pelo Ministério da Educação e pela mídia como um todo. Ocorre que, muitas das normativas e notas emitidas no início da pandemia passaram a utilizar o termo “Educação a Distância (EAD)” para se referir às atividades realizadas remotamente pelos estudantes da Educação Básica, causando estranhamento para a comunidade científica que pesquisa esta modalidade de ensino,

além de confusão para alguns familiares que acompanham a vida escolar de crianças e adolescentes.

Conforme Charczuk (2020, p. 2) a adoção desta estratégia de ensino no país

[...] ocasionou uma série de críticas e resistência dos envolvidos (isto é, professores, familiares e alunos), como também da sociedade civil. Esse movimento se centrou em dois grandes focos de problematização: (i) a enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; e (ii) a contraposição entre ensino presencial e educação a distância (EaD), ou ensino remoto, e a pretensa qualidade daquele em detrimento destes.

A Educação a Distância é uma modalidade educativa bastante comum no Ensino Superior e utilizada, em menor expressividade, em cursos técnicos e no Ensino Médio. Essa modalidade prevê uma organização político-pedagógica específica, com diretrizes próprias, além de possuir uma equipe técnica responsável pela organização e produção dos conteúdos e materiais que serão estudados pelos(as) estudantes. Por outro lado, o Ensino Remoto Emergencial

[...] não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos (Charczuk, 2020, p. 4-5).

Diversos(as) pesquisadores(as) tensionaram o uso do termo Ensino a Distância para se referir às atividades remotas realizadas durante a pandemia e promoveram discussões sobre a diferença entre a EAD e o Ensino Remoto Emergencial. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 7):

No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. Na EaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações.

No Ensino Remoto Emergencial, adotado por grande parte das instituições de Educação Básica do país, há um caráter emergencial, ou seja, é um modelo adotado somente no período em que a emergência sanitária perdura (Saldanha, 2020). Neste caso, as atividades realizadas remotamente são uma espécie de transposição do

presencial, adaptadas à realidade *online* ou, nos casos em que não há acesso às tecnologias digitais, adaptadas ao modelo não presencial. É comum, no Ensino Remoto Emergencial, que as escolas marquem horários para as aulas ocorrerem ou para as atividades serem realizadas pelos(as) estudantes, o que reforça também a diferença do ERE para a EAD, uma vez que na Educação a Distância a flexibilidade de tempo é uma das premissas (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Nos estudos de Saraiva, Traversini, Lockmann (2020) e Saldanha (2020) fica evidente que a confusão sobre a utilização de Ensino Remoto Emergencial ou Educação a Distância foi presente também nos discursos governamentais, ao longo de 2020 diversos termos distintos para tratar das atividades realizadas remotamente foram utilizadas tanto pelo MEC quanto por alguns governos dos estados: ensino a distância; atividades a distância; Ensino Remoto; atividades domiciliares; atividades programadas; aulas remotas; aprendizagem remota; aprendizado remoto; estratégias de aprendizagem remota; e, sala de aula remota. A variedade na utilização dos termos, além de demonstrar as disputas conceituais, relaciona-se também com a dificuldade de caracterizar as aulas não presenciais para a Educação Básica, uma vez que foram inúmeras as formas de implementação do ERE no país, visto que a diversidade entre as redes e escolas do Brasil impossibilita que todas as instituições sigam exatamente as mesmas orientações. Celestino e Viana (2021) concluem que as etapas necessárias para a implementação da EAD não foram seguidas em sua totalidade pelas instituições de Educação Básica, o que reforça a diferença entre a Educação a Distância e o modelo que de fato foi adotado pela maior parte do país. Nas palavras dos autores, “[...] devido ao caráter de imediatismo presente nas escolas e instituições de ensino, a adoção do ensino a distância está acontecendo de maneira não planejada e sem a execução de etapas necessárias para o sucesso desse método” (Celestino; Viana, 2021, p. 17).

A adoção do Ensino Remoto Emergencial<sup>15</sup> foi, portanto, uma tentativa de minimizar as perdas dos(as) estudantes, referentes às aprendizagens e também ao vínculo com a escola, uma vez que não seria possível, com esse formato, atender plenamente os(as) estudantes da forma como eram atendidos presencialmente. Claro

---

<sup>15</sup> Apesar dos diversos tensionamentos acerca do termo adequado para se referir às atividades realizadas em casa no momento de suspensão das aulas presenciais, após a leitura dos estudos aqui apresentados, optarei por utilizar Ensino Remoto Emergencial ao longo da tese para se referir a essas atividades. Cabe destacar que esse também é o termo utilizado pela RME de Caxias do Sul, junto ao termo “Estudos Monitorados Não-Presenciais”, cenário investigado nesta pesquisa.

que, no momento da adoção do ERE, havia a esperança de que logo se reestabeleceria a normalidade, conforme Thiengo *et al.* (2021, p. 15), para os(as) professores(as), “o emergencial parece ter sido vivido, ao menos inicialmente, como se fosse acabar a qualquer instante. Esta esperança, de certa maneira, transpassava e direcionava as escolhas e a organização das atividades pedagógicas pelos docentes”.

Porém, essa expectativa não se confirmou, e o Ensino Remoto Emergencial acabou por se estender em 2020 e 2021, causando tensões e diferentes percepções da comunidade científica: “[...] se o ERE é analisado acriticamente pelos autores mais pragmáticos, que buscam refletir sobre sua viabilidade e objetivação, por outro lado, é visto com desconfiança por um grupo de professores, intelectuais e por diversas associações” (Thiengo *et al.*, 2021, p.8), isso porque as dificuldades enfrentadas por diferentes realidades educacionais impedem que o Ensino Remoto Emergencial seja acessado por todos(as) estudantes do país, além de que este tipo de ensino acaba, em alguns contextos, servindo [...] aos interesses de grandes conglomerados educacionais e plataformas de tecnologia” (Thiengo *et al.*, 2021, p. 8). De acordo com Wenczenovicz (2020, p. 7),

[...] dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também destacam-se as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. [...] Outro fator a não se desconsiderar é o fato da baixa escolaridade dos familiares. Inúmeros são os relatos em que os responsáveis não conseguem acompanhar as demandas da escola.

Esses obstáculos, no geral, já eram presentes no contexto educacional do Brasil, especialmente nas escolas públicas, mas foram intensificados com a necessidade de adoção do Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Silva (2021, p. 35):

No Brasil, a transição do ensino presencial para o remoto não ocorreu de forma homogênea. Em geral, percebe-se que as instituições de ensino privadas tiveram maior condição de adaptação do ensino, enquanto as instituições públicas enfrentaram grandes desafios para fazê-lo. Tais dificuldades são de âmbito interno, como falta de plataforma adequada para ministrar as aulas, pouca ou nenhuma preparação dos professores para essa modalidade de ensino e resistência político-governamental. Do ponto de vista dos alunos, as dificuldades dizem respeito à desigualdade social, pois muitos estudantes não têm acesso à internet e/ou aparelho eletrônico para assistir as aulas.

A desigualdade presente entre as diferentes escolas do país foi evidenciada neste contexto. Consoante Wenczenovicz (2020), nas escolas particulares além dos(as) estudantes possuírem maior facilidade de acesso às tecnologias digitais os(as) docentes tiveram mais oportunidades de formação para uso pedagógico das TDIC's, bem como maior apoio das gestões escolares na efetivação do trabalho remoto, enquanto nas escolas públicas o uso das ferramentas digitais foi escasso e a formação recebida pelos docentes teve foco na instrumentalização para uso das TDIC's e não na discussão do uso pedagógico destas ferramentas.

Estas desigualdades reforçam a necessidade de políticas e investimentos na educação pública do Brasil, uma vez que o abismo entre as escolas privadas e públicas parece ter aumentado ainda mais com a pandemia. Para Leite, Ramalho e Carvalho (2020, p. 713), “neste desastre, há aqueles que se encontram abrigados em grandes navios, outros em pequenas embarcações, e, ainda, os que, mergulhados nas violentas águas salgadas, não portam sequer um colete salva-vidas”. A percepção de que nem todos têm as mesmas oportunidades foi sinalizada em todos os trabalhos lidos para compor este Estado da Arte. Todos(as) pesquisadores(as), em algum momento de seus textos, pontuaram as desigualdades como grande barreira para a efetivação plena do Ensino Remoto Emergencial no país. Conforme Mendes (2021, p. 122-123),

esse modelo de ensino não abarcou o princípio constitucional da Educação para Todos, à medida que não considerou a existência das diversas realidades brasileiras colocadas para os alunos. [...] a adoção desse modelo aumentou o índice de desigualdade social e escolar, impedindo muitas vezes, a participação efetiva do aluno por não dispor de recursos materiais para o seu acesso, apontando para a necessidade de se criar políticas públicas que atendam os princípios básicos da Constituição, garantindo o direito à educação para todos, independentes da realidade social que o sujeito está inserido e do momento histórico que a sociedade encara.

Mesmo com todas essas dificuldades e desigualdades, diversos estudos destacam a importância deste movimento, uma vez que as escolas precisaram ficar com as aulas presenciais suspensas por um tempo considerável e, neste caso, não adotar o Ensino Remoto Emergencial poderia ser ainda mais prejudicial (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Wenczenovicz, 2020). No próximo tópico retomarei a questão das desigualdades e seus impactos nas práticas adotadas pelas escolas da

Educação Básica, na medida em que narro as estratégias de ERE descritas nas pesquisas.

### 3.2.2.3 Desafios de ensinar e aprender remotamente: experiências em diferentes contextos

Como já discutido, foram diversas as formas de Ensino Remoto Emergencial adotadas pelas escolas do Brasil. Frente aos tensionamentos entre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância, as instituições se organizaram, algumas com certa autonomia, outras seguindo orientações das mantenedoras, de forma a melhor atender os(as) estudantes durante a suspensão das aulas presenciais. Na sequência, destaco as ações *vividas* pelas escolas – gestores(as), professores(as), estudantes e comunidade escolar – participantes dos estudos que compõem este Estado da Arte.

Na pesquisa de Wolff (2020), realizada em uma escola particular de classe média alta de São Paulo, a inserção das tecnologias e a adaptação curricular foi um dos maiores desafios do período pandêmico, diferente da realidade de outras escolas (Ávila, 2021; Costa, 2021; Mendes, 2021; Santos, Ferrete, Alves, 2021), que, por estarem inseridas em contextos de vulnerabilidade social, ainda enfrentaram desafios muito maiores.

Sob esse viés, Wolff (2020, p. 27) alega que “o grande desafio decorrente do ensino remoto, do ponto de vista do currículo, foi realizar um currículo que tinha sido planejado para acontecer no modo presencial e que agora deveria ser proposto à distância”. A autora destaca, em sua dissertação, que a falta de um estudo anterior à implementação do Ensino Remoto Emergencial fez com que algumas práticas apenas fossem transpostas para o ambiente virtual, o que não é o mais adequado levando em conta que:

A matriz curricular organiza os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais em um determinado tempo didático e com algumas estratégias. A partir do momento em que esse currículo deve ser realizado de forma remota, não é possível simplesmente fazer uma transposição, como pede o senso comum e inúmeras vezes pode ser cobrado pelas famílias, é preciso uma nova articulação dos conteúdos, metodologias, didática, enfim é necessário um novo currículo (Wolff, 2020, p. 37).

Ferreira e Barbosa (2020) corroboram a afirmação de Wolff (2020) quando destacam que os sujeitos podem ser os mesmos, mas dispostos em ambiente



diferente e com uso de outras ferramentas de comunicação e interação, não é possível que as práticas adotadas no ensino presencial sejam adequadas a esse contexto, sem nenhuma modificação. Por isso, ainda que não haja um estudo de currículo específico para esta prática, como ocorre na Educação a Distância, uma readequação do currículo e uma adaptação das práticas seria essencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagogicamente efetivo.

No contexto do ERE, “a entrada das TDIC, que, anteriormente, ocorria de forma cuidadosa na formação de professores, precisou ser rapidamente assimilada, ao menos como instrumento de trabalho” (Wolff, 2020, p. 21). Isso não significa que todos(as) docentes passaram a utilizar as tecnologias digitais como estratégia de ensino, nem que seu uso foi com intencionalidade pedagógica, pelo contrário, isso variou muito de escola para escola. Além disso, a diferença de formação, inicial e continuada, dos(as) professores(as) também influenciou na forma como cada um passou a fazer uso das tecnologias, ou apenas modificou sua forma de utilizá-las, durante a pandemia. Essas diferenças na adaptação dos docentes em relação ao uso das TDIC’s foram percebidas inclusive dentro da mesma instituição (Wolff, 2020), demonstrando que a singularidade do fazer docente e seus percursos identitários influenciam na maneira de atuar remotamente.

Wolff (2020) ao questionar professores(as) da escola em que realizou a pesquisa acerca das mudanças positivas ocorridas no trabalho docente, levando em conta a perspectiva das tecnologias digitais durante a pandemia, obteve quinze respostas diferentes, mas que levam ao mesmo direcionamento: a docência movimentou-se durante o Ensino Remoto Emergencial, permitindo aos docentes (re)avaliar práticas, modificar modos de intervenção e adotar novas metodologias de ensino. De acordo com a Wolff (2020, p. 89), “prática da sala de aula invertida; atividades investigativas; aprofundamento de pesquisas autorais; colaboração entre os alunos” foram práticas que estiveram mais presentes no planejamento e intervenção docente ao longo do período investigado. Os(as) docentes participantes da pesquisa também foram questionados sobre as práticas aprendidas neste período que deveriam permanecer no retorno presencial, a maior parte das respostas tem relação com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem como forma de complementação daquilo que é realizado na escola, ou mesmo como suporte do trabalho presencial. Além disso, cabe destaque às respostas relacionadas ao fazer pedagógico, a saber: “prática do registro de intervenções; compartilhamento com

alunos e professores; pesquisa e levantamento de conhecimentos prévios; sala de aula invertida; união de diferentes áreas para propor projeto em comum” (Wolff, 2020, p. 90).

As redes particulares logo se organizaram e adaptaram à nova realidade, pois já eram incentivadas a utilizar plataformas educacionais ainda antes da pandemia, desta forma, mesmo que tenham enfrentado dificuldades na articulação do currículo neste novo formato, a assimilação e o acesso às tecnologias foram facilitados, podendo inclusive, conforme explicitado por Wolff (2020), já esboçar novas perspectivas para o uso das tecnologias com o retorno presencial. O mesmo não ocorreu na maior parte das escolas públicas que, pelo contrário, tiveram cortes orçamentários e, muitas delas, nem sequer acesso à internet possuem (Costa, 2021; Ávila, 2021).

Se para a escola do município de São Paulo investigada por Wolff (2020) a maior dificuldade foi a adequação do currículo e a transposição didática, para escolas do estado de Minas Gerais, investigadas por Ávila (2021), a autonomia didático-pedagógica dos(as) docentes é que esteve em xeque durante o Ensino Remoto Emergencial. De acordo com o autor, o governo do estado de Minas Gerais disponibilizava as atividades que eram entregues pelas escolas aos estudantes, as quais os(as) professores deveriam seguir, ferindo a autonomia didático-pedagógica desses docentes e, além disso, ignorando as diferentes realidades das escolas do estado. O que as escolas poderiam decidir era como realizar a comunicação com os(as) estudantes e a entrega de atividades, de modo que os(as) professores(as) pudessem atendê-los remotamente. Também foram organizadas transmissões ao vivo pelo Governo do Estado via televisão e YouTube (via televisão, para somente 1/3 dos municípios do estado), onde professores(as) explicavam os conteúdos disponibilizados nas atividades da semana. Cada área do conhecimento, para cada ano escolar, tinha em média 20 minutos semanais de transmissão. Ávila (2021) ressalta que houve uma priorização pelo uso das tecnologias digitais para o Ensino Remoto Emergencial, assim como foi citado por Wolff (2020), na tentativa de aproximar as TDIC's da educação, acontece que, a realidade apresentada pelo autor difere bastante das instituições de educação privadas do país. Segundo Ávila (2021, p. 64), “a prioridade das ações do governo aos alunos que possuíam acesso à internet em detrimento dos demais estudantes aprofundou e escancarou as diferenças socioeconômicas que [...] não se iniciaram com a pandemia”.

Mesmo com as inúmeras dificuldades de acesso, a adequação curricular também foi uma preocupação evidenciada na pesquisa de Ávila (2021). De acordo com o autor,

com o estado de excepcionalidade imposto pela pandemia, nem todas as ofertas de ensino não presencial oferecidas pelos governos e escolas particulares possuíam um arcabouço teórico ou pedagógico que confirmava sua eficácia, principalmente quando oferecidas para crianças em processo de alfabetização ou com pouca familiaridade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (Ávila, 2021, p. 69).

Diversos problemas referentes ao ERE foram identificados por Ávila (2021): falta de interação entre professores e estudantes; impossibilidade de construção coletiva; falta de autonomia das escolas; estudantes adolescentes que precisaram se afastar dos estudos para se dedicar ao trabalho; inúmeras dificuldades de conexão e acesso à internet; e, intensificação das questões de vulnerabilidade social.

Os desafios descritos na pesquisa de Ávila (2021) são recorrentes também em outros estudos que tratam da educação pública. Costa (2021) evidenciou a solidão docente no trabalho pandêmico, a falta de autonomia pedagógica e, ainda, as dificuldades de acesso e utilização das tecnologias digitais tanto por docentes quanto por discentes. Mendes (2021) discutiu como o afastamento da escola aproximou os(as) jovens do subemprego e fez com que perdessem seus espaços de constituição de grupos e redes de apoio para a passagem pela adolescência. Silva (2021), por sua vez, destacou a falta de autonomia dos(as) jovens para buscar sanar suas dúvidas no Ensino Remoto Emergencial. Kohan (2020) evidenciou a importância da escola como espaço de encontro, como espaço de acolhimento. Leite, Ramalho e Carvalho (2020) retomaram a dimensão social da escola na garantia de direitos, como saúde e alimentação, como um espaço de socialização e cuidado. Ferreira e Barbosa (2020) denunciaram a fragmentação dos conteúdos e a perda da dimensão crítica da educação com a massificação do Ensino Remoto Emergencial. Zanette e Nunes (2021) salientam a preocupação dos(as) docentes com a situação existencial e social dos(as) estudantes. Inúmeros foram os desafios de ensinar remotamente em um cenário desigual.

A dificuldade de manter um coletivo de trabalho durante a pandemia foi relatada pelas professoras participantes do estudo de Costa (2021), pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, que se sentiram solitárias

trabalhando de suas casas. Além disso, pela organização da rede em que atuam, as docentes consideravam que suas escolas estavam paradas, pois não tinham regularidade no envio de atividades aos estudantes, apenas foi feito um bloco de atividades para que não perdessem o vínculo com a escola, mas sem caráter de Ensino Remoto Emergencial.

O discurso de que os(as) professores(as) da rede pública não estavam trabalhando durante a pandemia se espalhou rapidamente e foi difundido por diferentes meios. O estereótipo criado de que só o(a) docente da rede particular estava trabalhando tem relação com a ideia de que esses(as) professores(as) estavam em transmissão ao vivo e diárias com os(as) estudantes, ao passo em que os(as) docentes das escolas públicas, muito por conta do contexto de desigualdade, não faziam esse tipo de aula diariamente. Por outro lado, os(as) docentes das escolas públicas estavam envolvidos na criação de materiais, correção de atividades, busca de estratégias para chegar até a casa dos(as) estudantes, gravação de vídeos, troca de mensagens por aplicativo de celular, entre outras estratégias utilizadas pelas redes (Ávila, 2021; Costa, 2021; Zanette, Nunes, 2021; Santos; Ferrete; Alves, 2021; Thiengo *et. al.*, 2021).

A ideia de desvalorização do fazer pedagógico da escola pública, que já era presente no país antes da pandemia, fez com que muitos(as) docentes se sentissem ainda mais desmotivados e pressionados durante o período de isolamento social (Costa, 2021). O discurso, portanto, contribui ainda mais para que a privatização da educação e massificação do ensino a distância (e do *homeschooling*) ganhassem maior visibilidade no Brasil.

Além do sentimento de desvalorização do trabalho docente, há relatos de professores(as) que se sentiram angustiados(as), tristes, cansados(as) e impotentes frente ao distanciamento das crianças em relação à escola e suas impossibilidades de seguir estudando, visto que desejavam fazer mais e não se sentiam capazes por conta dos recursos disponíveis e das dificuldades enfrentadas (Costa, 2021; Thiengo *et al.*, 2021).

De acordo com Mendes (2021, p. 29-30):

Tanto os professores quanto os alunos foram surpreendidos com as transformações geradas pela pandemia na educação e ambos têm sofrido e enfrentado os desafios impostos nesse cenário. Sintomas de mal-estar estão presentes e abarcam muitos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Os estudos demonstram, portanto, que as angústias vividas neste período perpassam o fazer docente e estão presentes também nas percepções de estudantes e familiares, que não conseguem se envolver nas atividades propostas pelas escolas. Conforme constatado na pesquisa com 321 professores de 14 estados brasileiros, realizada em julho de 2020, por Thiengo *et al.* (2021, p.17), “os motivos relacionados à baixa participação dos estudantes envolveram, em regra, dois aspectos: o acesso restrito à internet e equipamentos para as atividades online e a pouca participação da família”. Em outros estudos, há, por outro lado, o aparecimento da desmotivação e angústia dos(as) estudantes, mesmo quando há comprometimento familiar e equipamentos adequados. Carvalho (2020, p.5) corporifica essa angústia ao transcrever a fala de uma estudante: “Pai, tem um monte de gente morrendo, a gente fica olhando uma tela, fazendo exercícios de matemática e de inglês. Depois eles perguntam como estamos nos sentindo! Ah, faz favor...vamos almoçar”. A indignação da jovem, emaranhada com a tristeza e o tédio de acompanhar as aulas neste formato, reforçam que até mesmo as escolas que conseguiram se preparar tecnologicamente para este momento, não conseguiram, em sua maioria, promover práticas que fizessem sentido aos estudantes do outro lado da tela.

De acordo com Ávila (2021, p. 160):

A oferta de aulas não presenciais na pandemia, trazendo como referência as mesmas estratégias adotadas em sala de aula, de pura e simples transmissão de conteúdo, dão ao jovem o que menos lhe interessa na escola, o que pode explicar também os baixos índices de participação, inclusive, dos poucos com acesso à internet e às ferramentas digitais.

Silva (2021) realizou uma pesquisa acerca dos impactos da pandemia para adolescentes, assim como fez Mendes (2021), porém na pesquisa de Silva (2021) houve a participação predominante de adolescentes de classe A e B, bem diferente do estudo de Mendes (2021), que conversou com jovens de periferia. Ainda assim dois adolescentes participantes da pesquisa de Silva (2021) tiveram problemas de acesso/conexão e acabaram desistindo da participação, o que mostra que mesmo em realidades econômicas mais favoráveis o problema de acesso aos recursos digitais para acompanhamento de atividades, como as aulas, por exemplo, foi presente, prejudicando a socialização e a aprendizagem desses jovens. Conforme Nakano, Roza e Oliveira (2021), o mau funcionamento dos equipamentos tecnológicos

utilizados por estudantes e professores(as) é um dos vilões para a efetivação do ERE de qualidade.

Porém, aqueles que tiveram acesso às ferramentas adequadas relataram a dificuldade em acompanhar as aulas online, em manter-se concentrado e em tirar as dúvidas com os professores, corroborando com o que foi apresentado por Ávila (2021) acerca da ineficácia das estratégias adotadas pelas escolas. Muitas vezes, os(as) adolescentes escutados por Silva (2021), não procuraram os(as) docentes quando tinham dificuldade, outras vezes procuraram e não obtiveram retorno, especialmente por e-mail, demonstrando também a dificuldade de alguns docentes em lidar com as ferramentas digitais utilizadas:

A maior dificuldade relatada diz respeito à adaptação e aprendizado com essa nova modalidade de ensino. Muitos descrevem dificuldades em aprender o conteúdo, pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno, falta de didática adequada ao ensino online, e sobrecarga de trabalhos e provas, contribuindo para que a rotina durante a pandemia fique muito mais pesada. (Silva, 2021, p. 35).

O baixo índice de participação efetiva dos(as) estudantes, especialmente dos jovens, nos materiais enviados pelos(as) professores(as) ou nas aulas *online*, esbarra em outro aspecto bastante presente nos dilemas docentes vividos na pandemia, evidenciado por Costa (2021), que diz respeito às diferenças de organização de cada escola para atender aos estudantes. Por mais que, no geral, as redes estaduais e municipais tenham dado diretrizes para todas as escolas pertencentes aos seus quadros, nem sempre as instituições conseguiram realizar o trabalho da mesma maneira. Algumas escolas públicas conseguiram fazer uso de recursos como plataformas online enquanto outras, da mesma rede de ensino, não possuíam os recursos (materiais e humanos) para utilização, ou não contavam com a possibilidade de acesso dos(as) estudantes.

Algumas escolas, portanto, conseguiram buscar melhores estratégias para estimular a participação estudantil, enquanto outras apenas reproduziram práticas e, muitas vezes, nem tiveram a possibilidade de contato com os(as) estudantes. As escolhas que precisaram ser feitas por cada instituição, e muitas vezes por cada turma/professor(a) dentro de uma mesma escola, fizeram com que o trabalho docente fosse ainda mais comparado entre uma turma e outra, ou uma escola e outra, causando sentimento de insegurança para alguns docentes. Além disso, a pressão

das famílias e a observação constante do fazer do(a) professor(a) causaram tensões entre o papel da escola e o papel da família neste momento de isolamento social (Wolff, 2020).

As diferenças de abordagem do Ensino Remoto Emergencial pelas redes e escolas também fizeram com que os(as) docentes percebessem a intensificação das desigualdades. Para Costa (2021), ainda que a desigualdade já fosse uma preocupação docente antes da pandemia, ela ficou ainda mais evidente neste momento, em que professores(as) sentiram-se impotentes e, por vezes, viram estudantes de outras escolas tendo diversas atividades enquanto as redes em que trabalham estavam paradas ou fazendo um trabalho considerado por muitos insuficiente. Nos estudos de Mendes (2021) e Santos, Ferreira e Alves (2021) os desafios das desigualdades de acesso ao ERE também foram evidenciados nas narrativas de docentes angustiados(as) com a falta de acesso dos(as) estudantes aos materiais enviados, ou a baixa devolutiva das atividades. Para Mendes (2021, p. 31),

[...] o que se percebe neste cenário é uma separação entre duas grandes categorias – aqueles que acessam os conhecimentos escolares e aqueles que não os acessam – devido às barreiras tecnológicas e as da comunicação em rede, assim como em decorrência da limitação das políticas públicas em propor alternativas educacionais que promovam o acesso ao conhecimento no contexto da pandemia.

Cabe destacar que, apesar de alguns docentes sentirem-se culpados pela situação, é sabido que as desigualdades sociais, econômicas e étnicas não podem ser resolvidas somente pela escola, há muitos outros aspectos que fazem com que o trabalho docente não seja “o ideal” nestes cenários, mesmo para aqueles que tiveram acesso às tecnologias digitais, pois de acordo com Mendes (2021) esses ainda precisaram lidar com falta de tempo para realizar as tarefas, com uma rotina de trabalho intensificada (no caso dos adolescentes), com dificuldade de compreender as atividades sem apoio constante do(a) professor(a), com as interferências de familiares durante seus estudos, com a falta de local adequado para estudar... as dificuldades geradas pelos contextos desiguais são inúmeras e refletem também na forma como cada escola pode proporcionar as atividades de Ensino Remoto Emergencial, a depender do contexto da sua comunidade escolar.

As diferenças de abordagem das escolas no envio das atividades e das angústias docentes frente a isso esbarra na autoria e autonomia pedagógica. Na

pesquisa realizada por Costa (2021) há relatos docentes que afirmam preferir receber orientações claras e objetivas do que deve ser feito, o que deve ser enviado para casa dos estudantes, com que frequência, com a especificação da quantidade das atividades... Já no estudo de Ávila (2021) a falta de autonomia de cada escola é que causou um misto de insegurança e impotência aos professores(as). A questão que se apresenta frente a isso diz respeito à falta de autoria no trabalho docente. Há insegurança quando, em situação de crise, é necessário alterar as práticas já estabelecidas, criar novas estratégias e, mais do que isso, assumir a autoria do seu fazer. A autoria e a autonomia pedagógica estão interligadas no que diz respeito à tomada de decisão docente. Freire (2017) discute que é impossível ser autônomo sem tomar decisões, por isso na prática pedagógica autoral e autônoma dos(as) docentes a tomada de decisão é saber fundamental e, muitas vezes, difícil de ser exercitado, especialmente em situação de emergência, como a enfrentada, que saem da costumeira zona de conforto do trabalho exercido pelos(as) professores(as).

Lemons (2015), em seu estudo acerca das culturas de intervenção pedagógica, afirma que há práticas pedagógicas nas escolas que objetivam intervir e favorecer a aprendizagem dos(as) estudantes, mesmo em situações adversas em que as políticas educacionais não suprem todas as necessidades das instituições de ensino. Desta forma, no contexto da pandemia, ainda que tenham dificuldades de intervenção ou de exercer a autoria pedagógica, há movimento docente na tentativa de promover aprendizagens aos estudantes. Apesar disso, há as amarras do sistema que ainda fazem com que alguns docentes tenham medo de desafiar o que já está posto. Para Ávila (2021, p. 171):

A pandemia, no fim das contas, não inventou a desigualdade no acesso às tecnologias, ou à forma e a concepção do Estado sobre a finalidade do percurso educativo. Ela expôs a situação educacional do país de forma mais visível, mostrou que as prioridades das diretrizes educacionais são as da construção de um processo de ensino conteudista, em que os estudantes e professores possuem atuação limitada, sem autonomia e protagonismo.

Ao mesmo tempo em que demonstram insegurança, por diversos motivos, em exercer sua autoria pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial, há a preocupação docente com os(as) estudantes, suas necessidades e singularidades. Por isso ao mesmo passo que se queixam de não receber diretrizes específicas de como produzir o conteúdo a ser enviado para casa, professores(as) também relatam



não acreditar nas atividades prontas e padronizadas enviadas por algumas escolas ou redes para todos(as) estudantes (Costa, 2021; Ávila, 2021), além disso, as docentes sentem-se cobradas pelo governo e pelas secretarias para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, mas, por outro lado, sabem que a maior parte dos seus estudantes não tem acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas ao vivo ou até mesmo acessar um recurso enviado pelo docente (Wenczenovicz, 2020). Conflitos entre o medo do desconhecido e a necessidade de evocar saberes já antes construídos podem gerar reflexões que proporcionem movimentos na docência.

As professoras da pesquisa de Ferreira e Barbosa (2020) relatam momentos de alegria e satisfação ao poder realizar as primeiras chamadas de vídeo com os(as) estudantes, vê-los e escutá-los em momentos de partilhas de sentimentos e angústias logo no início do isolamento social. Tais momentos, porém, se reconfiguraram ao longo do período, visto que muitos(as) estudantes passaram a não abrir mais suas câmeras ou microfones durante as aulas, fazendo com que as docentes permanecessem horas e horas em um exaustivo monólogo na frente da tela do computador. Isso, é claro, nas realidades em que era possível contar com o acesso dos estudantes às transmissões ao vivo e às tecnologias digitais requeridas pelas escolas neste momento. Cabe destacar, acerca dessas tecnologias, que são apenas um complemento das outras tecnologias, as não digitais, que precisam ser evocadas tanto por docentes quanto por estudantes para enfrentar os desafios de ensinar e aprender, seja em contexto pandêmico ou não. Sobre isso, Nunes (2021, p. 104, grifos do autor) afirma que:

Se entendermos que “tecnologia” é todo artefato que o ser humano criou e inventou para seu bem estar, teremos que considerar igualmente que a *linguagem* é tecnologia humana de comunicação, que o *pensamento* é tecnologia de compreensão do mundo, que a *história* é tecnologia de dimensionamento no tempo e no espaço político, *geografia*, *matemática*, *física*, *biologia*, *as artes*, *a música*, *o teatro*- tudo isso é tecnologia, isto é, é parte da produção cultural e social humana, que deve ser posta a serviço da vida e da felicidade de todos.

Se as diversas tecnologias precisam estar a serviço da felicidade, estas também precisam ser evocadas para enfrentar os desafios de educar remotamente, uma vez que são essenciais para que as tecnologias digitais façam sentido nas práticas pedagógicas. Se estudantes não veem mais sentido em abrir as câmeras ou microfones nas aulas *online*, é essencial que as tecnologias da linguagem, das artes,

e até mesmo da sensibilidade docente, sejam requeridas para resgatar as relações que eram estabelecidas nas aulas presenciais.

A concepção de evocar outras tecnologias, também se relaciona com o *esperançar*, do qual Freire (2015) nos fala, e que se fez presente no cotidiano de muitos professores e professoras ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial. Esperança de dias melhores, de retorno presencial, de recuperação das aprendizagens, de estreitamento dos vínculos, de mudança ou retomada em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, momentos de profunda angústia e sentimento de impotência apareceram no dia a dia docente que, por mais que estivessem fazendo o que era possível no cenário apresentado, sentiam-se impossibilitados de ajudar de verdade aqueles estudantes com dificuldade de aprendizagem, aqueles com deficiências, aqueles que não tinham acesso aos materiais produzidos e às aulas ministradas, aqueles que passavam por dificuldades financeiras, aqueles que eram acometidos pelo vírus e por outros problemas de saúde, inclusive psicológicos (Ferreira; Barbosa, 2020; Gatti, 2020). O desejo de abraçar o mundo e o cuidado com os estudantes demonstram o amor pela profissão e o desejo de estar junto, independente dos desafios enfrentados.

Outro aspecto bastante presente no vivido pelos docentes neste período diz respeito ao cumprimento dos conteúdos programáticos e a realização das atividades avaliativas. Apesar das inúmeras proposições de especialistas e pesquisadores(as) da área da educação apontarem para a necessidade de adequação dos currículos e das avaliações para o Ensino Remoto Emergencial (Ávila, 2021; Wolff, 2020; Ferreira, Barbosa, 2020) muitos professores e professoras foram pressionados pela gestão das escolas e pelas mantenedoras a fazer um *checklist* dos conteúdos propostos para o ano em curso e daqueles que realmente foram “ensinados e aprendidos”. E aqui destaco as palavras ensinados e aprendidos, pois entendo que ensino e aprendizagem além de serem processos distintos são permeados pela relação, pela troca e pelo acompanhamento constante do docente com os estudantes, processos que não ocorreram de forma satisfatória nesse período. Ademais, o que foi aprendido por todos durante o isolamento muito provavelmente não esteja nas “listas de conteúdos ou habilidades” programadas pelas escolas ou mesmo descritas em documentos orientadores, tampouco integrarão os indicadores que monitoram e medem a qualidade da educação.

Lidar com as desigualdades na oferta do Ensino Remoto Emergencial e as angústias das escolhas feitas por docentes não diz respeito somente ao papel da escola e dos professores em promover a construção do conhecimento, mas também ao seu papel socializador e de construção de laços para crianças e adolescentes. As angústias docentes perpassam a preocupação com o conteúdo a ser aprendido ou com a imensa sobrecarga de trabalho (Araujo *et al.*, 2021), e transitam também pela preocupação com a falta de referências positivas nas vidas de crianças e jovens afastados da escola, na ausência de um espaço seguro para falar sobre os problemas enfrentados em casa, bem como na falta de convívio com outras crianças ou adolescentes (Mendes, 2021; Zanette, Nunes, 2021). As desigualdades sociais que impactam nas aprendizagens neste período, impactam também nestes outros aspectos da vida dos(as) estudantes. Em consonância com Leite, Ramalho e Carvalho (2020, p. 722),

A escola, para muitas crianças e adolescentes, é, além de um contexto de aprendizagem dos saberes tradicionais, um espaço, por excelência, de socialização e de cuidado. Muitas famílias contam com a merenda escolar para a sobrevivência de seus filhos; muitos jovens têm na escola um dos poucos espaços de encontro e troca de experiências. Nessa perspectiva, a instituição escolar, para esses sujeitos. Outros, que têm seus direitos negados sistematicamente, pode e deve ser lugar de resistência, de emancipação e de transformação social.

Gatti (2020, p. 34) corrobora com essa afirmativa e disserta:

Do ponto de vista psicossociológico a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar.

Nos relatos dos adolescentes participantes da pesquisa de Mendes (2021), os laços de amizade foram bastante prejudicados com o afastamento da escola. Já para os interlocutores respondentes do estudo de Silva (2021) estes não tiveram suas amizades prejudicadas por conta da falta de contato físico. Alguns adolescentes, inclusive, relataram melhora nos laços de amizade, que foram mantidos por contatos via redes sociais, e diminuição nas desavenças que aconteciam nas relações presenciais. O círculo de amizades reduziu, por conta da não presencialidade na

escola, mas as amizades que foram mantidas são as que mais “fizeram sentido” para os adolescentes, aumentando laços com os “melhores amigos”, como relatado pelos jovens (Silva, 2021).

Essa diferença entre os laços de amizade mantidos na pandemia, presente entre as pesquisas de Mendes (2021) e Silva (2021) também diz muito sobre a desigualdade e seus impactos para as crianças e adolescentes. Enquanto na pesquisa de Mendes (2021), com jovens de periferia e pouco acesso à internet de qualidade, os laços de amizade reduziram ou se perderam na pandemia, na pesquisa de Silva (2021), as redes sociais e o mundo digital aproximaram adolescentes. No que diz respeito ao papel socializador da escola, parece que para as classes menos favorecidas economicamente esse papel se intensifica, uma vez que não há muitos outros espaços de convivência entre os adolescentes fora da escola, sejam eles físicos ou virtuais. As demandas vinculadas ao trabalho, que aumentaram significativamente para os jovens da pesquisa de Mendes (2021), também podem estar relacionadas com a impossibilidade de manter alguns vínculos de amizade, visto que as rotinas e tempo livre dos adolescentes sofreram alterações.

O Ensino Remoto Emergencial, portanto, afetou diversos aspectos da vida escolar de crianças e jovens, além da vida profissional e pessoal de professores e professoras. As angústias, os medos, as incertezas e o desejo de fazer mais perpassaram o vivido pelos atores da escola e reforçaram a importância da presentificação do espaço escolar como local de partilha, de aprendizagem em comunhão, de socialização e afetos.

#### 3.2.2.4 Um *vivido* que não terminou: algumas considerações

O cenário educacional na pandemia no Brasil é extremamente diverso e inacabado. Este Estado da Arte foi nomeado como *Um Estado da Arte Possível*, pois ele não é único e não abarca a realidade de todas as escolas do país, pelo contrário, por mais que existam experiências distintas relatadas pelos(as) pesquisadores(as) representam somente algumas das inúmeras que foram vividas, percebidas, estudadas e publicadas no país. Os recortes de tempo (2020 e 2021) e espaço (teses, dissertações e periódicos de Qualis A1 em Educação) foram necessários para que fosse possível findar este escrito ainda que, no momento em que construo este Estado

da Arte<sup>16</sup>, as escolas ainda enfrentam a pandemia, algumas com mais segurança, outras nem tanto, uma vez que o retorno presencial total das aulas já ocorreu na maior parte do país. Pensando neste contexto, as considerações que aqui apresento são quase como aprendizagens possíveis a partir das pesquisas que foram realizadas, bem como lacunas identificadas que possam contribuir para o desenvolvimento desta tese.

Os estudos apresentados evidenciaram, em sua maioria, o vivido por estudantes e professores ao longo do Ensino Remoto Emergencial, com foco na utilização das tecnologias digitais e nas desigualdades presentes no cenário educacional do país. Em um contexto geral, é possível afirmar que as escolas do país optaram por utilizar recursos digitais como forma de comunicação com os estudantes, ainda que em muitos casos outras estratégias (como material impresso, por exemplo) precisaram ser adotadas para complementar as ações pedagógicas. Para Ávila (2021, p. 65),

[...] as ferramentas escolhidas para a efetivação deste processo revelam a tendência de desumanização do processo educacional como um todo, uma vez que, em um momento tão peculiar e atípico da nossa história, as formas escolhidas de buscar suprir o papel da escola na vida de crianças e de adolescentes foi justamente o da massificação, centralização e unificação do processo, através de ferramentas conteudistas e sem a possibilidade do exercício do contraditório, dos questionamentos e participação por parte dos estudantes e professores.

A massificação do ensino fez-se presente, de alguma forma, em quase todas as instituições retratadas nas pesquisas aqui analisadas. Mesmo as escolas e redes que conseguiram garantir a autoria e a autonomia pedagógica dos(as) docentes tiveram situações em que precisaram cumprir diretrizes, utilizar ferramentas desenvolvidas sem participação coletiva, ou, intervir no fazer de professores(as) que não se sentiam seguros(as) para exercer sua autoridade pedagógica. Nos discursos da mídia, que logo se espalharam entre a comunidade escolar, a preocupação com os conteúdos não aprendidos foi bastante presente, reforçando o viés conteudista da escola e ignorando aspectos psicossociais dos(as) estudantes.

Ao mesmo passo em que há a cobrança em relação aos conteúdos não ensinados, há a falsa ideia de que apenas resolver o acesso às tecnologias digitais solucionaria as desigualdades entre as redes e, portanto, seria viável implementar

---

<sup>16</sup> Entre junho e agosto de 2022.

ações de EAD ou *homeschooling* na Educação Básica. De acordo com Nóvoa e Avim (2021), este é um dos futuros que já estavam se desenhando através das novas correntes pedagógicas, voltadas ao neoliberalismo, que está ainda mais próximo após a pandemia, ainda que seja indesejado por pesquisadores(as) e educadores(as) que compreendem a educação como muito mais do que a transmissão de conteúdos. Nóvoa e Avim (2021, p. 11) reforçam:

Uma coisa é certa: de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação. O ano de 2020 marca, inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas aprendizagens. Positivas? Negativas? Desejáveis? Indesejáveis?

Os questionamentos dos autores geram reflexão acerca do futuro da educação, especialmente da escola. É possível imaginar que as práticas enraizadas há anos na educação escolar irão de fato se romper? E este rompimento trará benefícios para o cenário da educação, ou reforçarão um viés conteudista? Os questionamentos dos autores são aproximados daqueles que me mobilizam a pesquisar a RME de Caxias do Sul na pandemia, a fim de compreender se houve transformações e quais delas perduram nas práticas docentes.

E quando tratamos das práticas dos(as) professores(as) e da docência em movimento são diversos os atravessamentos neste fazer. As angústias vividas pelos(as) docentes ao longo da pandemia, sejam elas relacionadas à vida profissional, pessoal ou ao contexto social enfrentado, demonstram a fragilidade dos profissionais neste momento de incertezas e lançam luz ao fato de que há desejo por mais protagonismo por parte dos(as) docentes, mas também sentimento de falta de formação e apoio. De qualquer modo, mesmo que o trabalho docente tenha sofrido muitas adaptações durante o isolamento social,

[...] ainda assim continua sendo central, independente da estratégia utilizada para o ensino, ou seja, mesmo as atividades sendo transferidas para os ambientes domésticos, mesmo com as tentativas de sucatear o trabalho docente, os professores continuam sendo essenciais no processo ensino-aprendizagem (Costa, 2021, p. 117).

O sentimento de invisibilidade docente, que já era presente nas narrativas de professores(as) antes da pandemia (Roncarelli, 2019) ficou em evidência no momento de crise (Wenczenocicz, 2020). Ainda que estivessem enfrentando inúmeros obstáculos para tentar ensinar remotamente, o discurso social de que “professores(as)

não queriam voltar a trabalhar” causou diversos desconfortos, angústias e desmotivação (Costa, 2021). Em muitas realidades do país, além do papel pedagógico a escola possui um papel social e assistencial muito presente, com o agravamento da crise política e econômica no Brasil, junto com o avanço do coronavírus, esse papel se intensificou, fazendo com que docentes assumissem tarefas no âmbito da assistência para tentar cobrir as lacunas deixadas pelo Estado. Muitas vezes, professores(as) que enfrentaram parcelamento e redução de salários na pandemia, uniam-se dividindo o pouco que tinham para auxiliar famílias de estudantes que passaram por necessidades extremas.

Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17):

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

A exaustão e as angústias sentidas não são privilégio docente, outros atores da escola, como gestores(as), familiares e estudantes, também foram afetados pelas mudanças na educação neste período (Nakano; Roza; Oliveira, 2021). Gestores(as) precisaram rever a forma de organizar a escola e atender estudantes; crianças e adolescentes sentiram-se sozinhos, impossibilitados de conviver e até mesmo de expressar e de solucionar suas dúvidas; pais e responsáveis angustiados por não conseguirem auxiliar seus filhos da melhor maneira. De acordo com Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p.2) a situação requer “[...] grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa”, tarefas nem sempre fáceis, devido às desigualdades enfrentadas.

Enquanto a comunidade escolar lida com as dificuldades de educar na pandemia, a crise política e sanitária avança. Consoante a Kohan (2020, p. 4), “a educação no Brasil encontra-se encurralada entre a pandemia e a necropolítica. Enquanto assistimos a cenas de corpos apilhados nos hospitais e nos cemitérios das grandes cidades, alguém poderia perceber, com diferente grau de satisfação, a morte da própria escola”.

A metáfora da morte da escola é presente também nos estudos de Nóvoa e Alvim (2021), mas os autores reforçam a ideia de que a pandemia não é a única propulsora dessa morte (ou transformação). Antes do coronavírus a escola já estava

se transformando, com duas perspectivas diferentes: para a massificação, com a intensificação do neoliberalismo e da EAD, ou, para o retorno ao comunitário, por meio dos movimentos que resistem aos ideais liberais. Segundo os autores,

depois da pandemia uma nova realidade educativa vai emergir em todo mundo. Por causa da pandemia? Não. Porque nas últimas décadas esta mudança tornou-se necessária e até inevitável. Mas as reações à pandemia mostraram que, para além de necessária, esta mudança é possível (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 17).

Pelo menos duas vias são evidenciadas com essa crise: a de uma educação privatizada, longe das comunidades e dos afetos, mediada pelas tecnologias digitais; ou, a valorização da educação como bem público comum, da valorização daquilo que é produzido pelos(as) professores(as) e estudantes, utilizando tecnologias, mas recusando modelos prontos vindos de fora. De qualquer um dos modos, o que os autores tensionam é que o modelo escolar como conhecemos está acabando. Gatti (2020, p.37), com um discurso um pouco mais otimista, reforça que essa “é a oportunidade que se espera que possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro”.

Para que a utopia de um futuro melhor na educação do país possa se concretizar, há as mudanças que precisam ser realizadas na própria escola, e há aquelas que dependem de instâncias muito maiores, como investimentos públicos e novas políticas educacionais. Das mudanças que são necessárias de dentro para fora, ou seja, da escola para a comunidade, há a formação de professores(as) em serviço para o uso das tecnologias, que precisa ser constante e repensada. Isso porque, conforme relatado por Santos, Ferrete e Alves (2021, p. 23):

[...] a falta de apropriação tecnológica dos professores que não foram formados com o uso das TDIC ainda é um desafio emergente na educação, principalmente neste momento, em que tiveram de se reinventar com a imersão no mundo digital para dar continuidade às atividades letivas.

Para além disso, há a preocupação do uso pedagógico destas tecnologias, uma vez que instrumentalizar docentes não substitui os momentos reflexivos acerca do que será realizado, com que objetivo, para quem e com que abordagens pedagógicas. Sobre isso, Nunes (2021, p. 104) reforça que:



O que diferencia uma suposta qualidade da escola hoje não é mais o manejo das últimas tecnologias digitais, mas sim o projeto, ético e pedagógico, de construir valores, de orientar para condutas apropriadas, diante do mundo da tecnologia, das redes sociais e das potencialidades da rede mundial de computadores e de seus dispositivos ou produtos. É preciso haver uma qualidade pedagógica da apropriação tecnológica.

Portanto, ainda que as transformações da escola caminhem em direção a um futuro tecnológico, a intencionalidade pedagógica do uso das tecnologias é que vai fazer a diferença na escola pós-pandemia. Mais uma vez, a docência é posta em evidência, na medida em que precisa adaptar-se às novas transformações, porém reforçar seu caráter científico e pedagógico, na medida em que docentes precisam (re)pensar processos, evocar saberes e exercitar a autoria pedagógica.

Os estudos aqui apresentados suscitaram diversas reflexões sobre o *vivido* pelos atores da escola no Brasil, durante a pandemia. A necessidade de voltar o olhar da pesquisa em educação para a escola e seus percursos pandêmicos é evidenciada. Por mais que muitos estudos tenham tratado da docência, ainda há muito a ser dito. As histórias vividas por cada rede de ensino, por cada escola, por cada docente, ao longo de 2020 e 2021 podem contribuir para ampliar o olhar sobre a Educação Básica e sobre a docência em movimento. A intenção, portanto, é alimentar-me da bagagem construída por outros pesquisadores(as) neste período e voltar meu olhar à docência na RME de Caxias do Sul, escutando professores(as) e trilhando percursos possíveis em direção ao futuro, utópico ou não, problematizado por diversos autores.

Antes de adentrar o cenário da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, é necessário ampliar o olhar para o contexto internacional, a fim de perceber aproximações e distanciamentos entre o que foi vivido no Brasil, com o restante do mundo. Este movimento de ampliação, antes de voltar-se ao detalhe, permite ao pesquisador aumentar sua capacidade de análise do cotidiano investigado, uma vez que apura os sentidos de observação (Pais, 2013) em relação aos aspectos vividos em outros países.

## 4 CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO E PANDEMIA AO REDOR DO MUNDO

Para fazer um “mapeamento do campo de estudo”, na perspectiva internacional, a respeito da educação na pandemia da Covid-19, inspirei-me nas contribuições de Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) acerca organização da revisão de literatura. Para os(as) autores(as), uma revisão de literatura implica diversos aspectos, como a identificação dos temas significativos dos textos analisados, a apresentação dos resultados encontrados e a análise, perpassada pela criticidade, de quem analisa os dados encontrados. Neste capítulo, portanto, faço um panorama internacional a respeito da temática investigada, que não se finda em si mesmo, afinal, como Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) sugerem, a revisão de literatura parte de uma perspectiva, podendo ser complementada em estudos futuros, a partir da visão de outros(as) pesquisadores(as).

Primeiramente, defini o repositório em que a busca pelas fontes de pesquisa seria realizada: “*ISCHE – Education & Pandemic*”, site que reúne, categoriza e disponibiliza trabalhos publicados sobre pandemias e educação. Em seguida, defini os tópicos que fariam parte da busca, pois, “neste processo de desenlaçar os fios que constituem a teia, a identificação de conceitos, temas, tópicos ou questões orientadoras é uma ajuda preciosa e constitui-se como um ótimo ponto de partida.” (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010, p. 20). A saber: pandemia, educação, Covid-19, escolas. O repositório possui uma possibilidade de filtro por termos, iniciei explorando a aba “*COVID-19 pandemic (2019 ff) including Alpha, Delta, and Omicron variant*” que contém 173 contribuições.

Para direcionar a busca ao desejado, utilizei os filtros disponíveis com a seguinte combinação: “*archive*”, “*academic publication*”, “*book*”, “*article*”, 45 resultados foram encontrados. Realizei nova busca utilizando os filtros individualmente e combinando dois a dois, porém os resultados obtidos sempre direcionaram aos mesmos trabalhos. Iniciei então a leitura das palavras-chave e resumos dos resultados encontrados, buscando especialmente pelos termos que defini no início da busca.

Foram selecionados para leitura os materiais que continham nas palavras-chave ou no resumo referência à educação escolar, escola, e educação de crianças e adolescentes. Durante as leituras, alguns dos repositórios não se relacionavam com

a pandemia da Covid-19, tinham acessos bloqueados ou eram materiais referentes ao Brasil: 36 *sites* no total, por isso foram descartados. Após os descartes, restaram 8 resultados<sup>17</sup>, que foram organizados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Resultado da busca

<b>Tipo do material</b>	<b>Localidade</b>	<b>Assunto</b>	<b>Link de acesso</b>
<b>Resultados de projeto de pesquisa</b>	Dinamarca	Educação emergencial na crise da Covid-19	<a href="https://dpu.au.dk/viden/corona">https://dpu.au.dk/viden/corona</a>
<b>Artigo</b>	Chipre	Papel do diretor escolar na crise pandêmica	<a href="https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00220574211032588">https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00220574211032588</a>
<b>Artigos</b>	Diversos	Artigos escritos em 2020 acerca da crise que começava a ser vivida.	<a href="https://link.springer.com/journal/11159/volumes-and-issues/66-5">https://link.springer.com/journal/11159/volumes-and-issues/66-5</a>
<b>Artigos</b>	Estados Unidos	Ensino Superior e Educação Básica na pandemia	<a href="https://www.frontiersin.org/research-topics/13934/education-leadership-and-the-covid-19-crisis">https://www.frontiersin.org/research-topics/13934/education-leadership-and-the-covid-19-crisis</a>
<b>Texto UNICEF</b>	Diversos	Resumo da situação das aulas em diversos países na pandemia	<a href="https://www.unicef.org/stories/heading-back-school-pandemic">https://www.unicef.org/stories/heading-back-school-pandemic</a>
<b>Arquivo</b>	Diversos	Relatos de histórias pessoais durante a pandemia	<a href="https://covid-19archive.org/s/archive/page/Share">https://covid-19archive.org/s/archive/page/Share</a>
<b>Arquivo</b>	Diversos	Relatos de histórias pessoais durante a pandemia	<a href="https://coronarchiv.geschichte.uni-hamburg.de/projector/s/coronarchiv/item-set/6065">https://coronarchiv.geschichte.uni-hamburg.de/projector/s/coronarchiv/item-set/6065</a>
<b>Arquivo</b>	Diversos	Relatos de histórias pessoais durante a pandemia	<a href="https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias">https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias</a>

Fonte: elaboração própria (2024).

Para realizar a análise dos resultados encontrados, acessei cada um dos repositórios e realizei a leitura dos resumos dos trabalhos disponíveis, visto que a maior parte dos *sites* contém mais de um texto. Foram selecionados para leitura completa os trabalhos que abordavam aspectos do *vivido*, *concebido* e/ou *percebido* pelos sujeitos, a fim de caracterizar a educação na pandemia em diferentes realidades do mundo. Portanto, trabalhos que apresentavam somente discussão teórica foram descartados, bem como aqueles que não se relacionavam com a Educação Básica,

<sup>17</sup> O número de resultados restringiu-se a oito por conta do repositório que foi escolhido para realização da Revisão de Literatura, bem como dos critérios utilizados.

foco desta tese, totalizando 18 descartes no total. Foram lidos 12 textos, os quais abordo de forma resumida, com a intenção de um panorama geral sobre os resultados encontrados. Na sequência, busco tecer uma análise dos resultados encontrados, pois de acordo com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010, p. 24, grifos dos autores):

a actividade de rever a literatura envolve **um processo de transformação da informação em conhecimento**, o que implica uma capacidade de gerir a informação e trabalha-la. Ressalta dessa afirmação que a grande finalidade da revisão de literatura é **CONHECER**.

Iniciei a leitura pelo *site* dinamarquês, que é um repositório do Centro Nacional de Pesquisa Escolar (NCS), o qual foi estabelecido em uma colaboração entre os departamentos de educação da *Aarhus University* e da *University College* em 2016. De acordo com o Centro, a colaboração entre as universidades objetiva fortalecer a pesquisa dinamarquesa em creches e escolas, contribuir para uma melhor cooperação entre as instituições, além de garantir que a pesquisa seja divulgada em creches e escolas de todo o país. A Dinamarca possui cerca de 5 milhões de habitantes e está localizada no norte da Europa.

O repositório é composto por inúmeras pesquisas na área da educação, sendo que destas, três pesquisas dissertam acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação. Cada uma dessas pesquisas apresenta textos, e-books e reportagens como resultado dos estudos. Optei então por ler o texto resumo de cada estudo, a fim de identificar os principais aspectos abordados e resultados obtidos. O primeiro texto lido refere-se à pesquisa “Jovens em tempos de Coronavírus”, de Sodergaards, Rasmussen e Hook (2021), na qual as autoras se dedicaram a escutar jovens, por entrevistas *online* e escritas, a respeito do cotidiano escolar e social dos mesmos durante o isolamento social.

As autoras relatam que cerca de 20% dos estudantes dinamarqueses tiveram dificuldades ou prejuízos na aprendizagem por conta do Ensino Remoto Emergencial. As desigualdades sociais, a faixa etária e a falta de apoio familiar foram os principais aspectos que causaram um mal desempenho de estudantes nesse período, isso porque famílias com condições sociais menos favoráveis, crianças pequenas e jovens que não possuíam pais com escolarização completa ou tempo hábil para auxiliar seus filhos, fazem parte dos 20% de estudantes que tiveram insucesso escolar em 2020.

Cabe ressaltar que, ainda que esta realidade de fechamento das escolas dinamarquesas tenha prejudicado uma parte da população do país, as escolas permaneceram com Ensino Remoto Emergencial por cerca de 90 dias, tempo bastante inferior ao período brasileiro, uma vez que na Dinamarca a disseminação do vírus foi controlada mais rapidamente.

O segundo estudo presente no *site* foi desenvolvido pelo professor Lars Qvortrup do Instituto de Pedagogia e Educação da Dinamarca (DPU), da Universidade de Aarhus, pela professora Ane Qvortrup do Departamento de Ciências Culturais, da Universidade do Sul da Dinamarca, pela professora Karen Wistoft do Instituto de Pedagogia e Educação da Dinamarca (DPU), da Universidade de Aarhus e pelo professor Jacob Christensen do Instituto de Pedagogia e Educação da Dinamarca (DPU), também da Universidade de Aarhus, intitulada “Educação de emergência durante a crise do coronavírus”. Neste estudo, os pesquisadores conseguiram 5.953 respostas de estudantes e 4.955 respostas de pais de estudantes a um questionário relacionado aos estudos das crianças e jovens no período de isolamento social.

Como principais resultados da pesquisa, Qvortrup, Qvortrup, Wistoft e Christensen (2021) destacam que: os estudantes se sentem mais solitários em 2021 do que no início de 2020; As famílias são mais responsáveis pela ajuda escolar e planejamento das tarefas das crianças e jovens em casa; A preocupação dos pais com os filhos cresceu, especialmente em relação à vida escolar; Os professores aprimoraram suas práticas para garantir a aprendizagem; O ensino tornou-se mais variado tanto pela condução docente quanto pela busca dos próprios estudantes.

O *site* também engloba estudos na área da Educação Infantil, é o caso do projeto “Os impactos do coronavírus para educadores e crianças em creches” das professoras Grethe Kragh-Müller e Lea Ann Christenson, do Departamento de Educação da Universidade de Towson, focado no período de suspensão das aulas na Dinamarca e nos Estados Unidos, ao longo do ano de 2020. As pesquisadoras destacaram que enquanto a pesquisa foi realizada, entre abril e dezembro de 2020, as creches permaneceram fechadas nos Estados Unidos, já na Dinamarca, o período de fechamento foi de pouco menos de 3 meses. Foram realizados questionários com professores e crianças.

Como principais resultados, Kragh-Müller e Christenson (2020) destacam que os educadores descreveram muitos desafios ligados ao fechamento das instituições, mas também a respeito dos protocolos de saúde no retorno presencial, no caso da

Dinamarca. As falas das crianças mostraram que elas não entendiam do que se tratava a situação do coronavírus e porque o cotidiano na Educação Infantil mudou tanto. Isso causou medo, incerteza e, em alguns casos, ansiedade entre as crianças. O artigo conclui que as crianças se mostraram muito adaptáveis na situação inusitada, mas também que é preciso ter cuidado para não abusar de sua adaptabilidade e deixá-las sem compreensão do que está acontecendo, sendo necessária uma intervenção docente no sentido de esclarecer de forma lúdica, e adequada à faixa etária, a crise enfrentada.

Dando sequência à leitura dos materiais a fim de identificar a relação entre educação e pandemia em diferentes países, acessei o segundo *site* do quadro supracitado. O *site* dá acesso ao periódico “*Sage Journals*”, especificamente a um artigo intitulado “O Impacto da COVID-19 no Processo Educacional: O Papel do Diretor da Escola”. O texto foi escrito a partir da realidade do país de Chipre, situado no Oriente Médio, com uma população de cerca de 1 milhão de habitantes. O texto é de autoria de Charalampous Constantia, Papademetriou Christos, Reppa Glykeria, Athanasoula-Reppa Anastasia e Voulgari Aikaterini.

As escolas de Chipre ficaram totalmente fechadas por cerca de dois meses, com aulas remotas síncronas para estudantes do quinto ao do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e atividades assíncronas para os estudantes mais novos. Após este período, os concluintes começaram a frequentar novamente a escola de forma escalonada e, posteriormente, o mesmo foi realizado com os demais grupos. Portanto o país conseguiu controlar de forma rápida a disseminação do vírus e o retorno das crianças e jovens às escolas. Quando casos de Covid-19 eram detectados, os diretores escolares organizavam os grupos de contato e notificavam as famílias daqueles estudantes que precisavam se isolar.

O estudo de Constantia, Christos, Glykeria, Anastasia e Aikaterini (2023) contou com a participação de 93 pessoas, entre professores e diretores de cinco escolas públicas localizadas em quatro cidades de Chipre. Os dados foram construídos por meio de observação participativa, entrevistas não estruturadas e grupos focais, de forma digital, ao longo de setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Como principais conclusões do estudo, os autores destacam o aumento de trabalho burocrático enfrentado pelos diretores escolares que passaram a atuar como “mensageiros” do Ministério da Educação, uma vez que precisavam seguir as orientações do órgão, que modificavam dia após dia. Além disso, o enfrentamento das

dificuldades com o uso das tecnologias digitais esteve bastante presente nas narrativas coletadas, uma vez que tanto professores quanto estudantes apresentavam dificuldade no uso da plataforma adotada para realização das aulas remotas. Muitas vezes os diretores escolares também não possuíam formação adequada para uso das TDIC's, tendo dificuldade de auxiliar os docentes e as famílias dos estudantes.

Contaantia, Christos, Glykeria, Anastasia e Aikaterini (2023) concluem que a pandemia da Covid-19 deixa um alerta sobre a necessidade das escolas públicas de Chipre modernizarem suas práticas pedagógicas, utilizarem mais tecnologias na educação, desburocratizarem o trabalho do diretor escolar e, além disso, promoverem momentos de escuta coletiva, sensibilização e empatia no ambiente educacional.

O terceiro *site* elencado para dar continuidade as minhas buscas, conforme apresentado anteriormente, é um *link* para uma edição especial de publicação do periódico “*Springer Journal*”, com 16 artigos de autores de diversos países ao redor do mundo, além da apresentação, escrita por Paul Stanistreet, Maren Elfert e David Atchoarena, pesquisadores responsáveis pela organização da edição, que foi publicada em dezembro de 2020. Após ler os resumos de todos os textos disponíveis, dois trabalhos foram escolhidos para leitura completa, pois se enquadravam nos critérios estabelecidos.

O primeiro artigo é intitulado “O impacto do confinamento nas disparidades de aprendizagem: divisões familiares e escolares em tempos de crise”, escrito por Xavier Bonal e Sheila González, e disserta acerca do fechamento das escolas por conta da pandemia na Espanha, país europeu com mais de 47 milhões de habitantes. O país ficou com as aulas presenciais totalmente suspensas por seis meses, após este período os estudantes foram retornando para as escolas de forma escalonada.

O estudo foi realizado através de questionário *online* com famílias de estudantes de 3 a 18 anos, em março de 2020, pelo qual foram obtidas 35.419 contribuições. De acordo com González e Bonal (2020) com a análise dos dados foi possível concluir que as oportunidades de aprendizagem variaram muito em diferentes contextos econômicos e sociais durante o Ensino Remoto Emergencial. As famílias de classe média conseguiram oportunizar melhores experiências de aprendizagem aos estudantes do que as famílias de renda inferior. As mesmas diferenças também foram evidenciadas entre as escolas privadas e as escolas públicas, fazendo com que crianças e jovens periféricos fossem os mais prejudicados na pandemia, reforçando desigualdades.

O segundo artigo do repositório que apresenta discussões sobre a pandemia e a educação refere-se ao país de Camarões, localizado na África, com cerca de 27 milhões de habitantes. O texto intitulado “Respostas dos Camarões à COVID-19 no sector da educação: Expondo um sistema educativo inadequado”, foi escrito por Emmanuel Béché. Em sua pesquisa, o autor elenca quatro principais desafios enfrentados pelo país africano no âmbito educacional, durante a pandemia, a saber: (1) de que modo garantir a continuidade da educação formal; (2) como minimizar a exacerbação das desigualdades educacionais já existentes; (3) quais ferramentas escolher para garantir o acesso aos estudos no fechamento das escolas; e (4) como permitir que estudantes consigam avançar em seus estudos. Como forma de construção dos dados de pesquisa, Béché (2020) realizou entrevistas, analisou documentos governamentais e observou a interação de estudantes e professores nas plataformas digitais adotadas.

De acordo com o estudo, o país utilizou especialmente programas de TV para realização das aulas remotas, porém muito docentes também fizeram uso de estratégias *online* de ensino, porém sem que fosse adotado um padrão para tal, ou seja, professores mais familiarizados com as TDIC's faziam uso destas, enquanto outros utilizavam somente os recursos televisivos disponibilizados pelo governo e/ou materiais em papel enviados para as famílias. Béché (2020) conclui seu estudo projetando necessidades de adaptação da educação no país para enfrentar possíveis crises futuras semelhantes: melhor integração das TDIC's na educação e melhorar o acesso aos serviços socioeducativos básicos, a fim de minimizar desigualdades.

O quarto *site* acessado é um repositório que reúne diversos resultados de pesquisas referentes à Covid-19 e educação, especialmente estudos estadunidenses. Os Estados Unidos, uma das maiores potências mundiais, possui mais de 330 milhões de habitantes e realidades bastante diversas em todo país, o que fez com que alguns estados conseguissem retomar as aulas presenciais antes de outros, algumas escolas ficaram mais de um ano fechadas, enquanto outras retornaram mais brevemente. De todo modo, em diversos locais do país mesmo após o retorno as aulas voltaram a ser suspensas por novas ondas da doença.

O repositório possui 21 textos sobre educação e pandemia, destes, cinco atenderam aos critérios e, portanto, foram lidos na íntegra e serão apresentados na sequência.



O primeiro texto é intitulado “Respostas em tempo real: a visão dos educadores da linha de frente sobre os desafios que a pandemia representa para estudantes e professores”, escrito por Stacey Keown, Rob Carroll e Moriah Sufoca, publicado em 2021. Os pesquisadores entrevistaram 12 professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio através de um questionário semiestruturado, buscando identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial.

Como principais resultados, Keown, Moriah e Sufoca (2021) destacaram o desejo dos docentes de interagirem presencialmente com os estudantes, uma vez que percebiam que as aprendizagens não ocorriam da mesma forma; as barreiras tecnológicas enfrentadas especialmente pelas crianças que residiam com avós; a falta de familiaridade com as TDIC's e a necessidade de mais formação neste âmbito. Apesar dos inúmeros desafios, os docentes participantes da pesquisa reforçaram que a determinação, o trabalho em conjunto e o desejo de educar auxiliaram para que conseguissem desenvolver um bom trabalho dentro do cenário possível.

O segundo texto lido do referido repositório aborda as diferentes realidades das escolas no estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Com o artigo “Liderança na época da COVID: conectando recursos comunitários para atender às necessidades dos estudantes da Carolina do Norte”, Douglas Preço e Katherine Cumings Mansfield (2021), problematizam a desigualdade presente entre as escolas urbanas e rurais do estado, através da análise de documentos emitidos pelos governos locais.

De acordo com os autores, enquanto muitos estudantes acompanhavam aulas ao vivo, diversos outros não possuíam acesso à internet em suas residências. Houve ações de líderes governamentais locais para facilitar o acesso dos estudantes aos recursos digitais, inclusive fornecendo computadores e outros equipamentos, porém em muitas localidades de interior a internet não chega, acentuando as desigualdades de aprendizagem já presentes entre as escolas rurais e as escolas urbanas.

O terceiro texto lido é um estudo realizado a partir da análise da experiência de três diretores de escolas escocesas durante a pandemia, por meio de entrevistas virtuais. O trabalho tem como título: “Construção e renegociação de cuidados de professores primários no bloqueio do COVID-19 na Escócia”. A Escócia é um país constituinte do Reino Unido, que possui cerca de 5 milhões de habitantes. As escolas

escocesas permaneceram fechadas por cerca de três meses ao longo de 2020. O estudo foi desenvolvido por Peter Ferguson, Megan McKenzie, Daniela Mercieca, Duncan P. Mercieca e Lesley Sutherland no ano de 2020 e publicado em 2021.

Os autores relatam que a maior parte dos estudantes realizou atividades *online* durante o fechamento das escolas, porém os diretores puderam organizar um espaço de atendimento na escola para aquelas famílias em vulnerabilidade que precisavam de acolhimento e de auxílio com o uso das tecnologias ou com a mediação das atividades. A grande preocupação dos diretores participantes da pesquisa era em manter o contato das crianças com as escolas, os vínculos entre estudantes e docentes, além do bem-estar das famílias, por isso houve diversos esforços coletivos para atender os estudantes em vulnerabilidade, inclusive com apoio de doação de alimentos às famílias. O cuidado foi, portanto, o mobilizador das ações gestoras e docentes na pesquisa apresentada.

O quarto estudo acessado e lido no *site* é intitulado “Aproveitando a crise para a equidade e o acesso no longo prazo: um breve relatório de pesquisa”, e foi escrito por Patrícia Marisol Virella e Casey Cobb. O texto aborda os relatos de nove diretores de escolas de diferentes cidades dos Estados Unidos, acerca dos desafios da equidade na escola em tempos de pandemia, a partir de dados construídos por meio de entrevistas.

As principais conclusões de Virella e Cobb (2021) reverberam que muitos docentes e diretores não possuíam conhecimento suficiente sobre a realidade vivida pelos estudantes e suas famílias. Com a necessidade de estudos remotos e afastamento da escola as desigualdades se tornaram mais conhecidas. A insegurança alimentar das famílias durante a crise da Covid-19 foi acentuada e tanto diretores quanto docentes precisaram reivindicar os direitos destas famílias com os órgãos governamentais. A falta de recursos digitais para acompanhamento das aulas por alguns estudantes também ficou em evidência, porém os diretores conseguiram prover computadores para que acessassem as aulas remotamente. As ações relatadas pelos diretores visavam a promoção da equidade, buscando fazer com que todos os estudantes conseguissem acessar os conteúdos organizados pelos docentes. Nos relatos apresentados na pesquisa, fica evidente que estas ações contribuíram para o sucesso do Ensino Remoto Emergencial nas escolas em que estes diretores atuavam.

O quinto texto lido foi escrito por Scott McLeod e Shelley Dulsky, intitulado “Resiliência, reorientação e reinvenção: liderança escolar durante os primeiros meses da pandemia de COVID-19”. As autoras realizaram um estudo com diversas escolas dos Estados Unidos nos primeiros meses de 2020, entrevistando diretores escolares acerca dos desafios de liderar a instituição de ensino em meio à crise pandêmica.

McLeod e Dulsky (2021) destacam que a empatia, a resiliência e a reinvenção foram fundamentais para que estes profissionais conseguissem apoiar suas equipes docentes e comunidade escolar. Perceber as dificuldades dos estudantes e suas famílias foi fundamental nos primeiros meses de pandemia para que os diretores pudessem traçar estratégias a longo prazo. A comunicação entre as famílias e a escola precisou ser revista, as falhas neste processo ficaram mais evidentes e escancararam a necessidade de repensar a relação entre família e escola. A necessidade de interação social para melhor aprendizagem também ficou em evidência nas escolas, os diretores buscaram por implementação de plataformas digitais que pudessem aproximar o tanto quanto possível estudantes e docentes. A união entre a equipe gestora e a equipe docente foi fundamental para que a aproximação com a comunidade escolar ocorresse e fosse possível atender da melhor forma cada um dos estudantes. As autoras destacam que estes saberes que precisaram ser evocados na pandemia trouxeram possibilidades de aprendizado para os gestores, possibilitando a melhoria dos aspectos relacionais entre famílias e escola após o retorno das aulas presenciais.

O quinto *site* acessado para dar prosseguimento à busca é uma reportagem do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) publicada em agosto de 2020 e atualizada em outubro do mesmo ano. O texto relata o auxílio da Unicef para a volta às aulas, em contexto de pandemia, em nove países diferentes. No Camboja, primeiro país da lista, as crianças voltaram às aulas presenciais em setembro de 2020, mantendo o distanciamento social, adotando o uso de máscaras e redobrando os cuidados de higiene. O país é localizado na Ásia e possui cerca de 16 milhões de habitantes. Não há informações no texto sobre aulas remotas durante o período de fechamento das escolas.

Na Jordânia, país do Sudoeste Asiático, com cerca de 11 milhões de habitantes, o retorno presencial ocorreu no final de agosto de 2020, de forma escalonada e com protocolos rígidos de combate ao Coronavírus. Os estudantes foram divididos em grupos, frequentavam a escola metade da semana e nos demais

dias acompanhavam as aulas remotamente, por meio de ensino a distância. Na Mongólia o retorno foi semelhante, uma vez que os estudantes retornaram às aulas presenciais em setembro de 2020 de forma escalonada, com o máximo de 20 crianças por sala de aula, revezando com aulas remotas. O país localiza-se na Ásia oriental e possui 3 milhões de habitantes.

Na República Democrática Popular do Laos, país asiático com pouco mais de 7 milhões de habitantes, as escolas permaneceram fechadas dois meses, em maio de 2020 os estudantes já retornavam às aulas presenciais, pois o país não apresentava novos casos de Covid-19 há um mês. Ainda assim, medidas de distanciamento, uso de máscaras e campanhas de combate ao vírus foram realizadas nas escolas. No Sri Lanka as escolas ficaram fechadas de março a julho de 2020. Em julho retornaram as aulas para os anos iniciais, aumentando cuidados de higiene, adotando o uso de máscaras e higiene das mãos. O país localiza-se na Ásia e possui 22 milhões de habitantes. Não há informações sobre Ensino Remoto Emergencial no texto.

Na Geórgia as aulas presenciais retornaram em setembro de 2020, com o início de um novo ano letivo, o anterior havia sido encerrado um pouco antes do previsto, por conta da pandemia. Tanto as crianças pequenas quanto adolescentes retornaram às aulas, mantendo medidas de restrição de contato, medição de temperatura, uso de máscaras e higienização constante das mãos. O país localiza-se na interseção da Europa com a Ásia e possui pouco mais de 3 milhões de habitantes.

Tanto na República Democrática do Congo quanto em Gana, até o momento da publicação do texto, somente os estudantes do último ano haviam retornado para a escola em 2020, para realização dos exames finais. República Democrática do Congo localiza-se na África Central e conta com 95 milhões de habitantes, sendo o terceiro país mais populoso do continente. Gana, por sua vez, possui 32 milhões de habitantes e localiza-se na África Ocidental. No texto não há informações sobre o retorno presencial dos demais estudantes nos dois países, possivelmente tenha ocorrido somente após a publicação deste, além disso não há relato de Ensino Remoto Emergencial.

Na Mauritânia as aulas retornaram em setembro de 2020, com uso de máscaras por professores e estudantes maiores de 11 anos. A UNICEF equipou as escolas com estações de lavagem de mãos, para que os cuidados com a higiene pudessem ser aumentados, além disso professores foram orientados a reduzir o

número de estudantes por mesa de trabalho. Maurîtânia localiza-se no noroeste da África e possui cerca de 4 milhões de habitantes. Não há relato de Ensino Remoto Emergencial no país.

Os três *sites* que apresentavam relatos de histórias pessoais na pandemia acabaram não possuindo relatos que abordassem a Educação Básica no período pandêmico. Os dois primeiros sites possuíam um número bastante elevado de relatos (mais de 10 mil em cada site), porém a maior parte tratava de relatos de viagens frustradas. Utilizando as opções de busca avançada dos *sites*, ao pesquisar por relatos que envolvessem educação, algumas histórias foram encontradas abordando o Ensino Superior e aulas particular de inglês e espanhol, porém não houve resultados específicos de Educação Básica. Por achar que a ferramenta de busca das plataformas talvez não fosse tão precisa, optei por fazer uma varredura rápida pelas páginas, utilizando o buscador do próprio navegador, a fim de procurar por palavras-chave nos títulos dos relatos, que tivessem relação com educação, porém também não houve sucesso na busca, então optei por descartar os dois repositórios. O terceiro *site* de arquivos de histórias pessoais é uma colaboração de Universidades de diversos países, incluindo o Brasil, para envio de relatos pessoais que relacionam educação e pandemia, porém o *site* não torna público o repositório, apenas coleta as histórias, impossibilitando também a utilização deste arquivo.

#### 4.1 ANÁLISE DO PANORAMA INTERNACIONAL

É possível identificar, pelos textos analisados, que mesmo países desenvolvidos, como o caso da Espanha, Escócia, Dinamarca e Estados Unidos, tiveram dificuldade de lidar com a crise educacional gerada pela pandemia de Covid-19. Nos quatro países as pesquisas evidenciam o aumento da desigualdade entre as escolas privadas e públicas, as dificuldades de acesso ao Ensino Remoto Emergencial pelos estudantes em vulnerabilidade social, a insegurança alimentar das famílias, bem como a dificuldade de cumprimento de protocolos sanitários no retorno presencial. Ainda assim, nessas realidades houve um esforço para que as aulas não fossem totalmente suspensas, no sentido de manter uma aprendizagem remota.

Já em algumas outras realidades, não há relatos de aulas remotas, o que possivelmente retrata que a realidade de maior parte dos estudantes do país impossibilitava tal prática, a saber: Camboja, Maurîtânia, Sri Lanka, Geórgia, Congo,

Gana e Laos. No último, as escolas permaneceram fechadas por somente dois meses, pelo rápido controle dos casos de Covid-19 no país, portanto há a possibilidade de não ter ocorrido Ensino Remoto Emergencial neste período por não haver tempo hábil para organização ou mesmo necessidade de recuperar as aprendizagens do curto período sem escolas de forma remota, já que puderam ser retomadas presencialmente no retorno dos estudantes às escolas.

A adaptação ao Ensino Remoto Emergencial também foi algo presente nas pesquisas lidas, no Chipre, em Camarões, nos Estados Unidos e na Escócia as dificuldades de docentes e famílias com o uso das tecnologias digitais mostra que ainda que as TDIC's estejam mais presentes no cotidiano da população, o uso didático dessas tecnologias não é consenso, ainda há muito a ser aprendido. A dificuldade de comunicação com as famílias e de engajamento dos estudantes também demonstra que as relações entre família e escola precisam ser melhor trabalhadas na presencialidade, para que em momentos de emergência, como o enfrentado, as alternativas buscadas sejam abraçadas pela comunidade escolas e consigam alcançar a todos.

Os resultados encontrados acerca do panorama da educação em diferentes países do mundo evidenciam que apesar de alguns esforços e medidas serem semelhantes, há diferenças no modo como cada país lidou com a situação, por diferentes motivos: número de casos da doença no país, acesso ao Ensino Remoto Emergencial, possibilidade de garantir condições sanitárias adequadas para o retorno, preocupação dos governos com a retomada das aulas.

O Brasil, país com um território extenso e diverso, demorou muito tempo para controlar a pandemia, sendo em alguns momentos epicentro de casos, gerando um número grande de contaminação, internações e mortes. Isso fez com que as aulas presenciais ficassem muito tempo suspensas, evidenciando as desigualdades de acesso à escola, assim como ocorreu em outros países, porém por um tempo mais longo.

Dos cenários analisados, a diversidade de contextos presentes nos Estados Unidos parece ser a que mais se aproximou da realidade brasileira: decisões diferentes em estados/províncias distintas, possibilidade de abertura de escolas e necessidade de fechamento após aumento de casos, realidades bastante desiguais entre periferia e centro, escolas particulares com muito mais recursos que escolas

públicas, dificuldade do governo de controlar os casos da doença e falta de unidade nas decisões do país.

O panorama apresentado demonstra que houve esforços ao redor do mundo para que a educação pudesse ser retomada, seja remotamente ou presencial, porém cada local buscou por estratégias que fossem condizentes com a sua realidade. Ainda que a amostra de textos lidos não representa as inúmeras realidades presentes no mundo, é um painel possível para que a realidade brasileira, e mais especificamente nesta tese o cenário de Caxias do Sul, possa ser analisada também relacionada com os esforços de outras partes do mundo.

## 5 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA PANDEMIA

A fim de adentrar de forma mais delimitada no cenário da presente pesquisa, este capítulo apresenta uma descrição detalhada do *concebido* pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul durante 2020 e 2021, através dos comunicados e orientações do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Caxias do Sul é uma cidade localizada no nordeste do estado do Rio Grande do Sul. É a segunda cidade mais populosa do estado, atrás somente da capital, Porto Alegre. De acordo com dados do IBGE<sup>18</sup>, a população da cidade em 2022 era de 463.501 habitantes.

De acordo com o Portal da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a rede conta com 83 escolas de Ensino Fundamental, mais de 3000 professores(as) e cerca de 40.000 estudantes, matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dos docentes atuantes, a maior parte, cerca de 70% de acordo com o Portal, possuem formação em nível de pós-graduação, sendo cerca de 2000 professores(as) com especialização, 81 com mestrado e 7 com doutorado.

A taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade, conforme o Censo Demográfico de 2010, último que apresenta tais dados, é de 96,3%<sup>19</sup>. Cabe destacar, também, que a obrigatoriedade de escolarização da Educação Básica dos 4 aos 17 anos estabeleceu-se a partir da Lei nº 12.796/13, porém os municípios e estados tiveram até o ano de 2016 para garantir as matrículas dessa faixa etária, desta forma, os dados obtidos até o momento não incluem as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, nem os jovens de 15 a 17 anos.

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede, para o 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2021 foi de 6,2. Já para o 9º ano do Ensino Fundamental, o índice atingido em 2021 foi de 5,5<sup>20</sup>.

Durante os anos de 2020 e 2021, Caxias do Sul contabilizou 74.366 casos de Covid-19, sendo 1.458 óbitos pela doença. A cidade, no período, também realizou

---

<sup>18</sup> Os dados podem ser acessados através do *site* do IBGE. IBGE. Cidades. Caxias do Sul. Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 21 maio 2024.

<sup>19</sup> Os dados podem ser acessados através do *site* do IBGE. IBGE. Cidades. Caxias do Sul. Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 21 maio 2024.

<sup>20</sup> Índices disponíveis no portal do IDEB: <http://ideb.inep.gov.br/>



347.452 testes, e foram vacinadas, com o esquema vacinal completo para o período, 352.867 pessoas<sup>21</sup>. Durante estes dois anos, foram publicados decretos e difundidas diversas orientações a respeito do funcionamento da cidade, incluindo as escolas, com base especialmente no que foi estabelecido pelo Governo Estadual. Diversas ações da RME de Caxias do Sul também puderam ser mapeadas no período, a partir destas recomendações do Governo Municipal e do Governo Estadual, e encontram-se descritas a seguir.

## 5.1 O CONCEBIDO PELA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL: FASES DE ENFRENTAMENTO DO CENÁRIO PANDÊMICO

A Pandemia da Covid-19 causou uma mudança repentina no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, assim como em tantas outras redes do país. Para compreender os impactos que a pandemia trouxe sobre a docência nesse momento atípico é preciso visualizar as diferentes fases que a cidade enfrentou desde o início do ano letivo de 2020.

Cabe destaque que em 16 de janeiro de 2020 iniciou uma nova gestão da SMED, uma vez que a antiga foi destituída a partir do impeachment do Prefeito Daniel Guerra, em 22 de dezembro de 2019. A prefeitura foi assumida, por Flávio Guido Cassina, como prefeito municipal, e Edio Elói Frizzo, no cargo de vice-prefeito, em 09 de janeiro de 2020. A nova gestão apresentou a professora Flávia Vergani como Secretária de Educação do Município. No final de 2020, Adiló Didomenico venceu as eleições municipais junto com Paula Ioris como candidata a vice-prefeita, a chapa assumiu a prefeitura em 1º de janeiro de 2021 e, portanto, uma nova gestão da SMED foi empossada, com chefia da professora Sandra Negrini, que assumiu como Secretária de Educação do município.

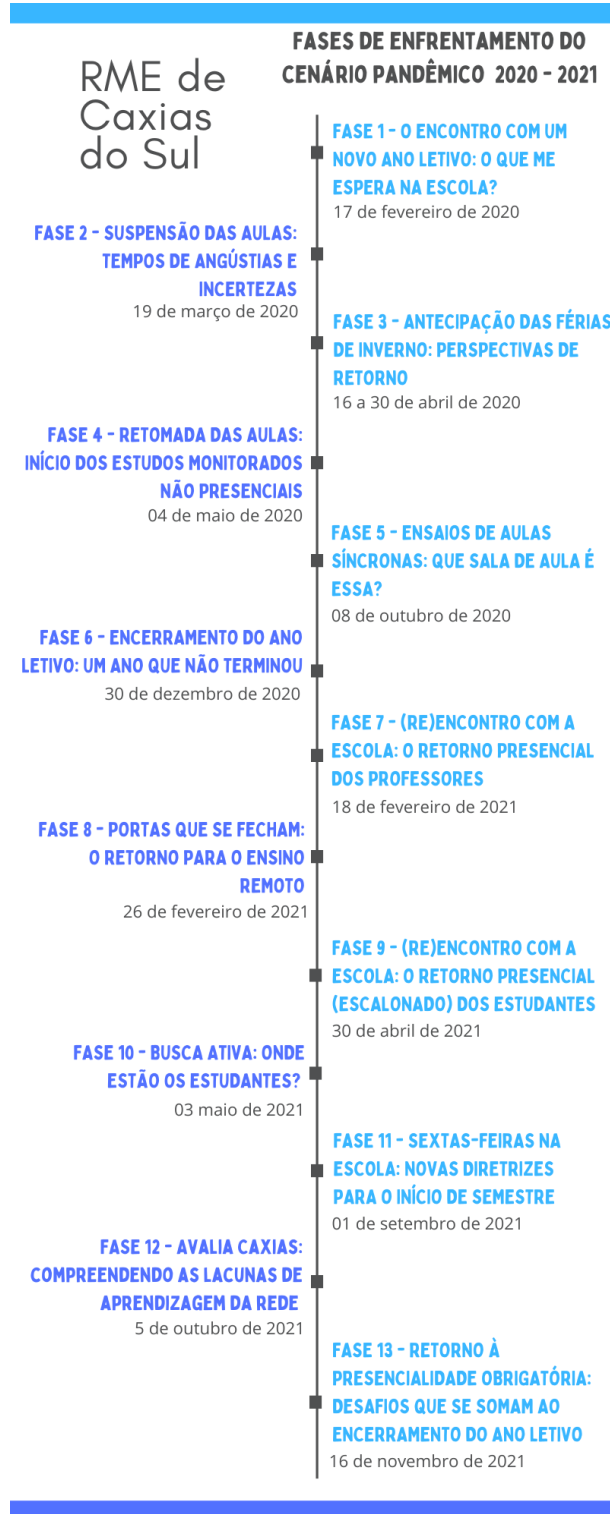
Apresento neste item um panorama dividido em 13 fases, as quais buscam sintetizar os acontecimentos da Rede Municipal de Ensino no período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021. Cabe destacar que o contexto será descrito a partir de minhas vivências como professora da rede, bem como por meio da análise das

---

<sup>21</sup> Os dados foram divulgados nos canais oficiais de comunicação da Secretaria Municipal de Saúde, como o *Instagram* e o *site* da prefeitura: SAUDECAXIASDOSUL. Vacinação contra a covid-19. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CYH3v9tteQx/?igsh=dzFrZHdwNnMweWVn>. Acesso em: 21 maio 2024. Já os dados completos do município, até o ano de 2024, podem ser acessados através do *site*: <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>

orientações difundidas pelo Conselho Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, vinculados nos meios oficiais de divulgação dos respectivos órgãos. Para orientar a leitura, uma linha do tempo (Figura 3) foi construída.

Figura 3 – Linha do tempo: Fases de enfrentamento da pandemia na RME de Caxias do Sul em 2020 e 2021



Fonte: elaboração própria (2024).

### **5.1.1 Fase 1 – O encontro com um novo ano letivo: o que me espera na escola?**

No dia 17 de fevereiro de 2020 o ano letivo teve início de forma presencial em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, por meio de uma reunião de professores(as) que se estendeu para o dia 18, com propostas de formação e organização do início do ano letivo. No dia 19 de fevereiro de 2020 os(as) estudantes adentraram as escolas carregando em suas mochilas materiais escolares, e em suas “bagagens internas”, desejos e expectativas em relação ao novo ano que iniciava.

O restante dos dias do mês de fevereiro, bem como os primeiros dias do mês de março, seguiu como de costume: adaptação dos(as) estudantes à escola e à nova rotina, realização de avaliações diagnósticas, realização de atividades e propostas individuais e coletivas de aprendizagem. Nas salas dos(as) professores(as), ocorriam conversas sobre as novas turmas, sobre propostas para o ano letivo e, em alguns momentos, sobre as notícias que começavam a fazer parte do cotidiano: um vírus que se alastrava pela China e começava a afetar a Europa, especialmente a Itália, causando inúmeras internações e mortes.

### **5.1.2 Fase 2 – Suspensão das aulas: tempos de angústias e incertezas**

Na semana que se iniciou em 09 de março as escolas começaram a divulgar entre os(as) estudantes medidas de prevenção contra o coronavírus, reforçadas por meio do Ofício Circular N°10/2020 publicado pela SMED e 11 de março de 2020: lavar as mãos, evitar o compartilhamento de copos e talheres, tossir e espirrar sobre o braço e lenços de papel, evitar aglomeração de pessoas, ficar atento a sintomas caso tenha viajado para países com casos de COVID-19 nos últimos 14 dias, e, manter as janelas das salas de aula abertas.

As orientações difundidas pelo Ofício Circular supracitado eram bastante genéricas, seguiam as orientações dos órgãos de saúde, mas ainda não era possível compreender a dimensão da situação que seria enfrentada. Isso fica ainda mais evidente na medida em que o documento apresenta a orientação de “evitar aglomerações de pessoas” e logo no item seguinte às orientações sobre o combate ao coronavírus, apresenta uma convocação a todos os(as) diretores(as) das escolas

municipais para uma reunião de diretores a realizar-se de forma presencial, no auditório da SMED, no dia 18 de março de 2020. Na semana seguinte, a reunião foi cancelada.

Poucos dias depois da publicação do Ofício, as notícias sobre a possibilidade de suspensão das aulas por 15 dias começavam a circular. A intenção era a realização de uma “quarentena” para frear a disseminação do vírus, como já ocorria em alguns outros países.

No dia 16 de março foi feito o anúncio, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul<sup>22</sup>, da suspensão das aulas a partir do dia 19 de março, em todas as escolas da rede estadual de ensino, já com orientação para que as redes municipais e particulares adotassem a mesma medida. A rede municipal oficializou a orientação por meio do Decreto Municipal Nº 20.820 de 16 de março de 2020, e difundiu as orientações para as escolas no dia 18 de março, através do Ofício Circular Nº11/2020 publicado pela SMED:

Em virtude da pandemia de COVID-19 (CORONAVÍRUS), a Secretaria Municipal da Educação informa à comunidade que as aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino serão suspensas a partir de quinta-feira, dia 19 de março até dia 02 de abril, com possibilidade de prorrogação. Salientamos a responsabilidade de cada um, a fim de evitarmos a propagação do coronavírus. Agradecemos a compreensão e contamos com o apoio de todas as famílias (CAXIAS DO SUL, 2020b, p. 1).

Assim como as escolas, indústrias e comércio não essenciais fecharam as portas a partir do Decreto Municipal Nº 20.834 de 20 de março de 2020, que decretou situação de emergência e estabeleceu medidas de enfretamento ao coronavírus. O decreto permitiu o funcionamento apenas de serviços públicos e privados considerados essenciais<sup>23</sup>, com o intuito de diminuir a circulação de pessoas e frear a contaminação, já que os primeiros casos de COVID-19 apareciam na cidade. Para esses serviços, o decreto estabeleceu medidas de enfrentamento à pandemia, como

---

<sup>22</sup> Na ocasião, de acordo com dados do Ministério da Saúde, o Brasil registrava 234 casos confirmados da doença, sendo 8 no estado do Rio Grande do Sul.

<sup>23</sup> Conforme o decreto municipal Nº 20.835 de 21 de março de 2020: “Consideram-se serviços públicos essenciais aqueles imprescindíveis para a garantia e manutenção dos direitos fundamentais da sociedade a exemplo dos serviços nas áreas da saúde, assistência social, Guarda Municipal, da proteção e defesa civil, da fiscalização de trânsito, da fiscalização de posturas, da proteção ao consumidor, do saneamento básico, da limpeza urbana, da coleta de lixo, da limpeza das repartições, de comunicação, de aquisição de insumos e aqueles que subsidiem o funcionamento dos mesmos.”

utilização de álcool em gel e distanciamento entre trabalhadores e, trabalhadores e clientes.

Durante o período estipulado de suspensão das aulas, de 19 de março a 02 de abril de 2020, não houve organização para realização de atividades remotas, pois havia a expectativa de retorno breve e, por conta disso, os dias letivos seriam recuperados nos sábados ou durante o período de férias.

No dia 01 de abril de 2020, por meio do Ofício Circular Nº 13/2020, a SMED reforçou a orientação já divulgada pelo Governador Eduardo Leite, por meio de transmissão em redes sociais<sup>24</sup>, de que a suspensão das aulas seria mantida. Conforme o Ofício:

Informamos aos professores da Rede Municipal de Ensino, que o município de Caxias do Sul seguirá as orientações de suspensão das aulas até o dia 30 de abril de 2020, conforme comunicado do governo do estado do Rio Grande Sul: “O governador Eduardo Leite anunciou, em transmissão ao vivo pela internet, na tarde desta terça-feira (31/03), a prorrogação da suspensão das aulas em escolas da rede estadual, em universidades e em instituições de ensino públicas e privadas. Interrompidas gradativamente desde 19 de março, as aulas seguirão suspensas até 30 de abril. A determinação será publicada nesta quarta-feira (1º/4) no Diário Oficial do Estado”. Maiores informações após reunião do Comitê de Crise<sup>25</sup> que realizar-se-á na tarde de hoje, e publicações oficiais de decretos (CAXIAS DO SUL, 2020c, p. 1).

Nesse mesmo Ofício, foi divulgado um link com “passatempos pedagógicos” organizados pela Secretaria. As atividades tinham a intenção de complementar os estudos de maneira lúdica durante o momento de suspensão das aulas, sem caráter obrigatório.

Ainda no mesmo dia, foi publicado o Decreto Municipal Nº 20.853, alterando o disposto no Decreto Nº 20.820, estendendo o período de suspensão das aulas presenciais até dia 30 de abril de 2020. Além disso, o decreto apresenta a compra de cestas básicas para estudantes da rede municipal de ensino em vulnerabilidade social que foram afetados pela suspensão das aulas e, por consequência, pela falta da merenda escolar.

---

<sup>24</sup> E posteriormente oficializada pelo Decreto Estadual Nº 55.154, de 01 de abril de 2020.

<sup>25</sup> O Comitê de Crise do município foi criado em 12 de março de 2020, com participação do Prefeito Flávio Cassina e o Vice-prefeito e secretário do Planejamento Edio Elói Frizzo, da Chefe de Gabinete e secretária de Governo Grégora Fortuna dos Passos e os secretários da Saúde, Jorge Castro, da Educação, Flávia Vergani, de Recursos Humanos e Logística, Valéria Wormann e de Gestão e Finanças, Paulo Dahmer, além da presidente da FAS, Marlês Sebben.

### 5.1.3 Fase 3 – Antecipação das férias de inverno: perspectivas de retorno

Ao longo das semanas que marcaram a suspensão das aulas a Secretaria Municipal de Educação juntamente do Conselho Municipal de Educação realizavam reuniões e pronunciamentos a fim de marcar um posicionamento que parecia que iria perdurar: não adotar o Ensino Remoto Emergencial, visto que as diferentes realidades socioeconômicas dos(as) mais de 40 mil estudantes<sup>26</sup> da rede não permitiam que fosse adotada uma estratégia comum de uso de tecnologias digitais como mediadoras das aulas.

Ocorre que, com as incertezas de retorno presencial, a SMED precisou buscar outras estratégias pensando na garantia de continuidade ao ano letivo e, mais do que isso, na manutenção do vínculo dos(as) estudantes com as escolas. Por isso, no Ofício Circular Nº 14/2020 publicado em 08 de abril de 2021 ocorreu o anúncio de antecipação das férias de inverno para as semanas dos dias 16 a 30 de abril, a fim de que fosse possível uma reorganização do calendário letivo por parte do município a partir do retorno previsto para o mês de maio. Nesse mesmo documento, anunciava-se a possibilidade de aumento diário de carga-horária bem como utilização de sábados e feriados como forma de compensação das horas letivas referentes aos meses de março e abril, a fim de garantir os princípios de legalidade e equidade ao direito à educação. Essa medida é reforçada na Manifestação Conjunta da SMED com o CME, publicada em anexo ao Ofício supracitado.

Essa reorganização foi possível por conta da Medida Provisória nº 934, homologada pelo Presidente da República em 01 de abril de 2020, que suspende, enquanto durar a pandemia da COVID-19, a obrigatoriedade do cumprimento de 200 dias letivos, mantendo apenas a obrigatoriedade de 800 horas letivas por ano, cumpridas de forma presencial ou remota, a depender do controle ou do agravamento da pandemia.

Ainda no Ofício Circular Nº 14/2020, a SMED estabeleceu algumas diretrizes a fim de orientar professores(as), coordenadores(as) e equipes diretivas sobre a recuperação das horas letivas, a serem realizadas no retorno do período de férias. Para os(as) docentes, a orientação foi a seguinte:

---

<sup>26</sup> Dado disponível no Portal da Educação da SMED, através do link: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/escolas>

a) organizar os registros pedagógicos (planos de trabalho da escola, objetivos dos cadernos pedagógicos e outros que se fizerem necessários) e encaminhá-los, respectivamente, para o coordenador e vice-diretor. Devem ser consideradas 4 horas de efetivo trabalho do professor, dentro das 36 horas.

b) planejar atividades pedagógicas aos estudantes, conforme suas necessidades e aprendizagens, contemplando proposições voltadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades e finalidades educativas, realizando, posteriormente, as correções das atividades. Para tanto, serão consideradas 10 horas de trabalho do professor, dentro das 800 horas. O propósito é que as atividades sejam oferecidas aos estudantes no retorno às aulas e realizadas por esses, como estudos monitorados de reposição (CAXIAS DO SUL, 2020d, p. 2).

As orientações já indicavam o envio de Estudos Monitorados de Compensação de Carga Horária, como forma de complemento as aulas presenciais, que estavam previstas para retornar no início do próximo mês. No Ofício Circular Nº 15/2020, publicado em 15 de abril, a mantenedora anexou sugestões de Estudos Monitorados.

#### **5.1.4 Fase 4 – Retomada das aulas: início dos estudos monitorados não presenciais**

Durante o período de férias de inverno novas orientações foram veiculadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que manteve a suspensão das aulas presenciais para o mês de maio de 2020<sup>27</sup>. Com isso, a SMED anunciou durante esse período o início dos Estudos Monitorados Não Presenciais, como forma de dar continuidade ao ano letivo, uma vez que o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 05/2020, no dia 28 de abril, recomendando a utilização de Ensino Remoto Emergencial durante o período pandêmico. No mesmo dia, a Secretária de Educação de Caxias do Sul concedeu entrevista ao jornal Pioneiro<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Mês em que o Programa de Distanciamento Controlado por meio de bandeiras foi lançado no RS. O programa instituiu um modelo de distanciamento, organizado por cores (amarela: risco baixo, laranja: risco médio, vermelha: risco alto e preta: risco altíssimo), que seguia as orientações dos órgãos de saúde e gestão de crise do estado, através do acompanhamento das regiões do Rio Grande do Sul, por meio dos índices de novos casos de coronavírus, além de casos de internação e mortes pela doença. A partir do lançamento do programa as escolas só poderiam retomar as aulas presenciais em caso de classificação do município/região em bandeira amarela.

<sup>28</sup> Reportagem veiculada no site do Jornal Pioneiro. FREITAS, Carolina. Secretaria de Educação de Caxias pretende retomar atividades de forma não-presencial. **Jornal Pioneiro**, 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2020/04/secretaria-de-educacao-de-caxias-pretende-retomar-atividades-de-forma-nao-presencial-12518942.html>. Acesso em: 21 maio 2024.

indicando a opção da mantenedora de aderir ao Ensino Remoto Emergencial como forma de retomar as aulas, a partir do dia 04 de maio.

No dia 05 de maio a assessoria pedagógica da mantenedora realizou uma *live* com orientações para as escolas e lançamento do Portal do Estudante<sup>29</sup>, onde as escolas teriam a possibilidade de publicar os Estudos Monitorados Não Presenciais para que os(as) estudantes pudessem acessar de suas casas. Além disso, foi publicado um “Protocolo Orientador” a respeito do Ensino Remoto Emergencial.

No Protocolo publicado, a mantenedora reafirmou a necessidade de manter a suspensão das aulas presenciais e de iniciar um movimento de retomada do ano letivo por meio de Estudos Monitorados Não Presenciais. De acordo com o documento, para organizar esses Estudos:

Cada escola deve levar em consideração sua realidade, bem como as concepções defendidas em sua proposta pedagógica, sem esquecer das seguintes premissas:

- Foco na aprendizagem
- Equidade
- Colaboração
- Inovação
- Criatividade
- Respeito
- Preservação da vida (CAXIAS DO SUL, 2020k, p. 2).

No mesmo dia, o Conselho Municipal de Educação publicou o Parecer CME Nº 08/2020 (homologado em 13 de maio de 2020), com orientações a respeito da reorganização do calendário escolar. Segundo as orientações publicadas:

As escolas que oferecem o ensino fundamental tem a obrigatoriedade de cumprir o mínimo de 800 horas letivas, portanto devem reorganizar seu calendário escolar do ano letivo em curso (2020) para a reposição das aulas do período de afastamento social, priorizando, o tanto quanto possível, os estudos presenciais e, mediante consulta e aprovação prévias da comunidade escolar (professores/profissionais da educação, pais ou responsáveis, crianças/estudantes e funcionários), poderão organizar a carga horária anual compondo com as seguintes formas:

**a) Estudos de forma presencial:**

- utilização de sábados e feriados letivos;
- ampliação da jornada escolar diária, por meio de acréscimo de minutos ou horas diárias ou em dias semanais intercalados;
- uso de períodos de recesso e/ou férias.

**b) Estudos monitorados de forma não presencial,** durante o período de afastamento social e/ou concomitante ao período de aulas presenciais

---

<sup>29</sup> Notícia vinculada no *site* da Prefeitura de Caxias do Sul (2020), sobre o lançamento do portal. PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Rede Municipal de Ensino lança Portal do Estudante. Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2020/05/rede-municipal-de-ensino-lanca-portal-do-estudante>. Acesso em: 21 maio 2024.



quando do retorno às atividades escolares (mediados ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) (CAXIAS DO SUL, 2024a, p. 6).

O Parecer contempla orientações acerca do conceito e finalidade dos Estudos Monitorados, bem como a necessidade do envio, por parte das escolas, de orientações às famílias sobre a realização dos estudos:

Por estudos monitorados não presenciais entende-se o conjunto de estudos realizados fora do ambiente escolar, planejados e orientados pelos professores, a fim de garantir, pelo menos, a continuidade da construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e competências pelos estudantes, independente se os mesmos dispõem ou não de recursos midiáticos. [...] As escolas devem orientar as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem as atividades não presenciais propostas pelos professores, delimitando o papel dos adultos que convivem com os estudantes em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (CAXIAS DO SUL, 2024a, p. 7).

As orientações se estenderam aos(às) estudantes que integram o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, que de acordo com o Parecer, devem ser contemplados(as) nos Estudos Monitorados de forma que a adaptação curricular seja garantida.

Nessa mesma semana do lançamento do documento e da publicação do Parecer do CME, os(as) professores(as) da rede voltaram às escolas para uma reunião na qual decidiram a melhor estratégia para distribuição dos estudos: impressos, por e-mail, por *WhatsApp*, via Portal do Estudante ou Google Sala de Aula, dependendo da realidade de cada comunidade escolar, para um período de uma semana ou 15 dias, desde que houvesse retorno das atividades para os(as) professores(as), a fim de acompanhar o aprendizado dos(as) estudantes.

A intenção inicial era de retomada de conceitos já trabalhados e foco em atividades a respeito das medidas necessárias para o combate ao Coronavírus, já planejando um possível retorno seguindo alguns protocolos de contingenciamento. Havia a expectativa de retorno presencial breve, situação que não se confirmou devido ao agravamento da pandemia na cidade.

Após as primeiras semanas de Estudos Monitorados Não Presenciais as escolas começaram a buscar alternativas de manter um maior contato com as famílias e estudantes. Alguns professores(as) iniciaram um movimento de criação de grupos de *WhatsApp* com seus números pessoais, outros(as) optaram por gravar videoaulas

e disponibilizar no YouTube e, houve ainda quem iniciou um movimento de aulas síncronas, através de plataformas de reunião.

Apesar desses movimentos, as desigualdades econômicas e sociais evidenciadas nas famílias impediam a adoção de uma única estratégia pelas escolas: em uma mesma turma estudantes conseguiam acessar aulas síncronas, imprimir materiais em casa e acessar videoaulas e, outros(as), precisavam recorrer à escola para buscar kits de alimentos e cestas básicas, além das atividades impressas, pois não tinham nenhum tipo de acesso às tecnologias digitais.

Além disso, as situações de abandono escolar começaram a ficar evidenciadas na medida em que diversos estudantes não acessavam os materiais disponibilizados pelos(as) professores(as) nem por meios digitais, nem de forma impressa. A Secretaria Municipal de Educação já previa que esse seria um desafio a ser enfrentado, por isso, no Protocolo Orientador publicado no início do mês de março já haviam orientações para as escolas a respeito dessa situação:

**Acompanhamento ativo de crianças/estudantes** - especialmente no contexto de restrições às atividades presenciais para evitar a transmissão do coronavírus, será essencial que as equipes das escolas, em conjunto com as famílias, proativamente busquem engajar os estudantes para que realizem os estudos monitorados não presenciais e avancem em seu aprendizado.

1º) Contatar por telefone com os responsáveis pelo estudante para identificação do motivo da não participação nas atividades escolares domiciliares.

2º) Explicar a importância da participação dos estudantes.

3º) Buscar soluções conjuntas com os professores e equipe diretiva, de forma a proporcionar e facilitar a participação de todos os estudantes (CAXIAS DO SUL, 2020k, p. 4).

As ações de busca ativa pelos estudantes passaram a ser constantes nas escolas, como forma de tentar mitigar a desigualdade de acesso à educação durante o Ensino Remoto Emergencial.

No dia 25 de junho de 2020 a SMED realizou o lançamento do “Referencial Curricular Essencial”<sup>30</sup>. O documento orienta professores(as) da rede municipal a respeito das aprendizagens essenciais para o contexto de pandemia, alinhado à BNCC e ao Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul. Docentes da rede participaram da elaboração do documento contribuindo em frentes de trabalho de

---

<sup>30</sup> Disponível no site da mantenedora, por meio do link: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/referencial-curricular-essencial>

acordo com sua área de atuação. O Referencial passou a ser adotado nas escolas, a fim de priorizar os conhecimentos considerados essenciais durante o ano de 2020.

Ao longo do mês de julho os Estudos Monitorados Não Presenciais seguiram em andamento e os(as) docentes da rede municipal iniciavam conversas e especulações a respeito da expressão dos resultados avaliativos: já se sabia que não seria possível seguir a regularidade trimestral de avaliação, mas ainda não havia um posicionamento oficial da mantenedora de como seria essa adaptação. Os(as) docentes haviam sido convidados, semanas antes, a responder a uma pesquisa do CME a respeito da substituição dos trimestres por semestres durante o período de pandemia, bem como da alteração da forma de expressão de resultados para os anos finais do Ensino Fundamental, já que uma das perguntas do formulário questionava a respeito da opinião dos(as) professores(as) sobre a substituição de notas por menções ou pareceres.

No Ofício Circular Nº 32/2020, do dia 12 de agosto, a SMED publicou diretrizes sobre o processo avaliativo referente aos Estudos Monitorados Não Presenciais. De acordo com o documento, a mantenedora entende:

[...] a necessidade de priorizar indicadores que preconizam uma avaliação contínua, diagnóstica, formativa, que permita compreender e monitorar os processos, identificando avanços, dificuldades, necessidades de aprendizagem, com o objetivo de intervir e (re)planejar as próximas ações, sem a intenção de classificar em aprovado ou reprovado. (CAXIAS DO SUL, 2020f, p.7)

Para que as escolas pudessem atender a essa demanda, a SMED orientou que:

- a) sejam intensificadas oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, especialmente aos que não entregaram as atividades ou não atingiram os objetivos propostos, como forma de resgatar vínculos e ativar as estratégias de aprendizagem;
- b) o grupo escolar opte pela forma de expressão de resultado, que, conforme pesquisa realizada pelo CME, aponta como mais adequadas, para a excepcionalidade deste momento, menção e parecer descritivo.  
[...]
- c) sejam realizados Conselhos de Classe para fins de acompanhamento das aprendizagens individuais e planejamento das próximas ações;
- d) sejam proporcionados estudos de recuperação para os estudantes que não atingiram os objetivos propostos [...] priorizando o desenvolvimento das habilidades essenciais;
- e) as escolas que optarem por parecer descritivo poderão construí-lo para todos os estudantes, reconhecendo-o como documento norteador do

processo de aprendizagem, sem, contudo, estabelecê-lo como parâmetro classificatório. [...];

f) as escolas que optarem por menção poderão consolidar a expressão dos resultados relativa ao primeiro semestre para os estudantes que atingiram os objetivos previstos. Para os que não atingiram os objetivos, mesmo após a oferta dos estudos de recuperação, o grupo docente deverá deixar resultado em aberto para que, no segundo semestre, sejam intensificadas estratégias de resgate;

g) seja realizada uma autoavaliação com o estudante e que esta seja considerada constituinte da avaliação formativa[...];

h) respeitando as especificidades da Educação Infantil, a não obrigatoriedade da execução das atividades, a não retenção das crianças e a promoção automática, entendemos que a avaliação nesta etapa de ensino deva ser realizada somente ao final do ano letivo por meio de parecer descritivo (CAXIAS DO SUL, 2020f, p. 8).

No mesmo texto, a Secretaria sugeriu a adoção de parecer descritivo como forma de melhor expressar as aprendizagens dos(as) estudantes durante o período pandêmico. Como referências para as diretrizes construídas, foram citadas as obras de: Hoffmann (2001), Luckesi (2005), Macedo (2007), Sant'Anna (1995), além dos Pareceres nº 05/2020 e nº 11/2020 do CNE e do Parecer nº 08/2020 do CME. Posteriormente, no Ofício Circular Nº 34/2020 de 26 de agosto, a SMED disponibilizou orientações sobre a elaboração de pareceres descritivos para as escolas que optaram por esse tipo de expressão de resultado avaliativo.

Após as definições das escolas, cada instituição organizou os instrumentos de avaliação que considerou mais adequado aos estudantes, realizou os Conselhos de Classe e encerrou o semestre com a entrega dos resultados aos responsáveis pelos estudantes.

No dia 30 de setembro, a Secretaria Municipal de Educação anunciou os Projetos de Recuperação de Aprendizagem 2021, através de uma *live* realizada no canal do YouTube da mantenedora e divulgada no Ofício Circular Nº 39/2020. Quatro projetos foram apresentados, a saber: *Mais Alfabetização*, *Continuum 2021*, *Continuum EJA 2021*, e, *Libras em Ação 2021*.

O Projeto Mais Alfabetização foi apresentado como uma alternativa de apoio aos(às) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, por conta da pandemia do novo coronavírus, concluíram o ano de 2020 com dificuldades de aprendizagem especialmente no que diz respeito à alfabetização. De acordo com a descrição do projeto apresentada no Ofício supracitado:

o Mais Alfabetização foi planejado em 2020 e será implementado em 2021 nas escolas com mais de 100 alunos, contando com um professor de Anos

Iniciais a mais, com experiência em alfabetização, indicado pela equipe diretiva da unidade escolar. Os estudantes deverão ser atendidos em pequenos grupos, com atividades voltadas às suas necessidades (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 9).

O documento também apresenta competências docentes necessárias para atuação no Projeto:

- provocar o desejo, a curiosidade de aprender, explicitar a relação do aprender com o saber, conferindo sentido ao trabalho escolar, mediando a construção do conhecimento e zelando pela aprendizagem do estudante;
- buscar constantemente aperfeiçoamento, discutir e revisar as estratégias de ensino, a sistemática de avaliação da aprendizagem e demais decisões pedagógicas, juntamente à equipe diretiva e coordenação pedagógica, para que então todos esses segmentos possam analisar como acontece o processo de aprendizagem, considerando a legislação educacional vigente;
- participar da formação continuada oferecida pela mantenedora e contribuir, de forma significativa, com qualificação da aprendizagem, no âmbito escolar;
- explorar as potencialidades didáticas dos recursos tecnológicos disponíveis como ferramenta de mediação pedagógica (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 9).

Sobre o perfil dos(as) estudantes atendidos(as) pelo Projeto Mais Alfabetização, a proposta apresenta que:

serão atendidos tanto os alunos que, já no início desse processo, no 1º ano, demonstram dificuldades, como não reconhecer letras ou escrever seu próprio nome corretamente, quanto os que ainda no final dos anos iniciais (5º ano) não completaram o processo de maneira satisfatória, ou seja, trocam ou omitem letras, leem com muita dificuldade, sem fluência ou compreensão, por exemplo (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 9).

As escolas tiveram autonomia para organizar a melhor metodologia para o desenvolvimento do Projeto, podendo atender aos(às) estudantes no mesmo turno de aula ou no contraturno escolar. A SMED sugeriu a utilização de recursos como jogos e outros materiais didáticos voltados à alfabetização, além do atendimento individual ou em pequenos grupos.

Para atender aos(às) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, o Projeto Continuum 2021 teve como objetivo “sanar as dificuldades básicas, que se perpetuam ao longo do ensino fundamental, gerando fracasso escolar e evasão, que possam ser causadas pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19” (CAXIAS DO SUL, 2020h, p.10).

Como competências necessárias aos(às) docentes que atuarão no Projeto, destacam-se:

- desenvolver uma atitude de pesquisa em relação a sua atividade; às estratégias de ensino e aprendizagem, sistemática de avaliação da aprendizagem e demais decisões pedagógicas, juntamente à equipe diretiva e coordenação pedagógica;
- participar da formação continuada oferecida pela mantenedora e outras, a fim de contribuir, de forma significativa, com a qualificação da aprendizagem, no âmbito escolar;
- explorar as potencialidades didáticas dos recursos tecnológicos disponíveis como ferramenta de mediação pedagógica;
- demonstrar competência e sensibilidade para o trabalho com pré-adolescentes e adolescentes;
- desenvolver expectativas de sucesso de aprendizagem dos estudantes, respeitando as individualidades;
- ter conhecimento e fazer o uso de recursos tecnológicos de aprendizagem;
- promover situações de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das habilidades essenciais da leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas, entre outras;
- estar apto a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas visando ao avanço dos estudantes (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 10).

Para definir quais estudantes seriam atendidos(as) pelo Projeto, a orientação foi priorizar aqueles(as) que não tiveram acesso aos Estudos Monitorados Não Presenciais em 2020, ou que apresentaram dificuldade na realização das tarefas. Além disso, a mantenedora orienta que as escolas:

Ao final de 2020, após último conselho de classe, com grupo de professores, coordenação pedagógica e direção, realizar um diagnóstico e encaminhamentos para 2021. São os estudantes que apresentam lacunas, dificuldades em qualquer etapa do processo de desenvolvimento das habilidades essenciais (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 10).

Como metodologia para o Projeto Continuum 2021 a mantenedora sugeriu: “oficinas pedagógicas; projetos interdisciplinares; sequências didáticas; ensino híbrido; sala de aula invertida; reagrupamentos; e outras metodologias de aprendizagem ativas e estratégias pertinentes e adequadas ao contexto escolar” (Ofício Circular Nº 39/2020, p.11), porém destacou que cada escola organizasse o Projeto de forma a atender às necessidades dos(as) estudantes e da comunidade escolar, podendo atender no turno de aula ou no contraturno, com atividades individuais, em grupos, presenciais ou online, ou ainda por meio de docência compartilhada.

O projeto Continuum EJA 2021 teve as mesmas premissas do Projeto Continuum 2021, com a diferença de público: estudantes matriculados(as) na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, como diferencial, a mantenedora resgatou

práticas que ocorriam no município em gestões anteriores, mas haviam sido suprimidas, conforme o documento:

O Projeto *Continuum* EJA também prevê para o ano de 2021, o Coordenador Pedagógico com carga horária semanal de 20 horas na mesma escola, sendo que esse professor é indicado pela Equipe Diretiva. Além disso, para 2021, será dada a continuidade ao atendimento das Especializadas de Arte e Educação Física nas Totalidades Iniciais, sendo que as aulas serão de docência compartilhada com o professor referência da turma. O planejamento das aulas também deve ser de forma coletiva, com o objetivo de qualificar os processos de ensino aprendizagem (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 12).

Para contemplar a especificidade da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller, e auxiliar no resgate de aprendizagens dos(as) estudantes surdos(as), a mantenedora apresentou o Projeto Libras em Ação, que teve por objetivo “[...] garantir o direito linguístico para crianças e jovens surdos, por meio da estimulação, ensino e desenvolvimento da Libras como 1ª língua e da Língua Portuguesa escrita como 2ª língua” (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 13).

Para atender ao objetivo do projeto, a escola atendida recebeu “dois professores a mais no quadro da escola, com fluência em Libras e experiência na educação de surdos, indicados pela Coordenação Administrativa e Pedagógica da escola e aprovação do grupo de professores” (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 14).

Além disso, o documento destacou que “Todas as crianças e estudantes matriculados na escola deveriam ser atendidos, bem como as crianças pequenas (de zero a três anos)” (CAXIAS DO SUL, 2020h, p.14), contemplando um grande público de estudantes. Para o perfil do(a) professor(a) que atenderá ao projeto, são destacadas características essenciais:

- I - possuir fluência em Libras;
- II – apresentar conhecimentos didáticos para atuar com crianças e jovens surdos matriculados na escola, no que se refere a aquisição e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais;
- III – ter facilidade de interação entre as crianças e estudantes surdos, bem como entre os demais professores, instrutores de Libras e funcionários da escola;
- IV – ter disponibilidade para acolher as crianças surdas de zero a três anos e iniciar a estimulação precoce da Língua de Sinais com as mesmas e seus familiares (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 14).

Como metodologia a ser adotada na execução do projeto, a SMED garantiu autonomia para a escola definir, desde que sejam cumpridas as seguintes diretrizes:

- a) atendimento às crianças e estudantes matriculados no turno, podendo ser em grupos ou em docência compartilhada com os professores referência;
- b) atendimento às crianças e estudantes em contraturno, podendo ser em pequenos grupos ou individual;
- c) atendimento às crianças de zero a três anos e suas famílias para inserção da Libras (CAXIAS DO SUL, 2020h, p. 15).

Os quatro Projetos propostos objetivaram a recuperação de aprendizagens de estudantes da rede, com a intensão de buscar soluções para as problemáticas diagnosticadas pelas escolas ao longo de 2020. A mantenedora buscou apresentar as estratégias ainda no mesmo ano visto que, por ser ano eleitoral, a gestão da SMED poderia sofrer mudanças para 2021 e comprometer o andamento do trabalho que havia sido planejado.

O Conselho Municipal de Educação publicou, em 20 de outubro, o Parecer nº 25/2020 com orientações mais detalhadas acerca do processo avaliativo e do *Continuum 2020 – 2021*, a partir dos Projetos apresentados pela SMED. De acordo com o documento:

Existem motivos justificáveis porque devemos avaliar, apesar do cenário que nos encontramos:

- pelo respeito e comprometimento ao trabalho desenvolvido pelos professores, inclusive como forma de legitimar o trabalho realizado;
- pelo respeito ao esforço de estudantes e suas famílias, visto que as mesmas necessitaram se reorganizar para que seus filhos pudessem realizar seus estudos;
- para validar o ano letivo de 2020, pois a avaliação vem ao encontro da validação do trabalho realizado e é parte integrante do processo de aprendizagem;
- para organizar o próximo ano letivo que, embora este ano letivo cumpra as 800 horas, o próximo ano deve aglutinar habilidades não trabalhadas durante este ano com as habilidades do próximo, seja de anos, de turmas ou até de forma individual (CAXIAS DO SUL, 2024b, p. 5).

Como orientações a respeito da avaliação, o CME propôs:

A avaliação deve estar articulada com os objetivos de aprendizagem e as habilidades essenciais que foram pinçadas para desenvolver e, considerar: a metodologia utilizada; o acesso da(o) criança/estudante aos estudos ofertados; a interação e a devolutiva realizada pela(o) mesma(o). Ou seja, ao realizar a avaliação, é importante considerar tão e somente os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos, levando em conta o quê e como cada professor(a) conseguiu se comunicar e mobilizar iniciativas e construções por parte de cada criança/estudante (CAXIAS DO SUL, 2024b, p. 7).

De certa forma, o Parecer veio ao encontro das orientações da mantenedora e validou o trabalho que estava sendo realizado nas escolas durante o período.



### 5.1.5 Fase 5 – Ensaios de aulas síncronas: que sala de aula é essa?

Ao longo do período de Estudos Monitorados Não Presenciais algumas escolas optaram por realizar, também, aulas síncronas com os(as) estudantes que conseguiram acessar o recurso. Plataformas de reunião como Zoom e Google Meet foram adotadas como estratégia de aproximação entre estudantes e professores(as).

Compreendendo o movimento que se anunciava de permanência do Ensino Remoto Emergencial até o final de 2020 e, provavelmente, de adoção do Ensino Híbrido<sup>31</sup> para 2021, a Secretária de Educação Flávia Vergani, em 08 de outubro de 2020, por meio de uma *live*<sup>32</sup>, lançou o *Projeto Sala de Aula Conectada – G Suit for Education*, em que as escolas da rede contariam com a utilização dos recursos do *G Suit for Education* do Google, que incluía desde o e-mail institucional para docentes e estudantes, até ferramentas para uso pedagógico como o Google Sala de Aula, a ser utilizado como espaço virtual de aprendizagem.

Durante sua fala, a secretária enfatizou que a proposta consiste na inovação nas práticas e metodologias educativas do município durante e após a pandemia, bem como o fortalecimento de vínculos entre professores(as), estudantes e famílias. Na mesma transmissão, Flávia Vergani salientou que o Projeto atende à metodologia de Ensino Híbrido, anunciando a utilização dessa estratégia para um possível retorno presencial dos(as) estudantes. Para qualificar o projeto e formar professores(as), a SMED iniciou em 16 de outubro uma formação por meio de transmissões ao vivo no canal do YouTube da mantenedora com instruções de uso e possibilidades do *G Suit for Education*.

No mesmo mês, algumas escolas começaram a utilizar o pacote adquirido. Como não foi possível cadastrar todos(as) estudantes e professores(as) da rede, o processo foi sendo organizado nos meses seguintes e no Ofício Circular Nº 48/2020, de 02 de dezembro, a SMED convidou todas as escolas da rede para o “dia D” do

---

<sup>31</sup> Optei por utilizar o termo “Ensino Híbrido” por ser a expressão utilizada pela mantenedora para referir-se ao retorno escalonado de estudantes à escola. Ao longo da tese, a partir das narrativas docentes, pretendo desenvolver melhor esse conceito e problematizar as práticas realizadas no retorno presencial a fim de compreender se a adoção do termo é a mais adequada em relação àquilo que tem sido feito.

<sup>32</sup> A gravação da *live* de apresentação do Projeto está disponível no canal do YouTube SMED Eventos (2020). APRESENTAÇÃO DO PROJETO: SALA DE AULA CONECTADA. 2020, Caxias do Sul: SMED. Vídeo (66 min.). Evento publicado no canal da SMED Eventos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mm9tVVCKePQ&t=23s>. Acesso em: 21 maio 2024.

Projeto Sala de Aula Conectada: as instituições deveriam organizar um momento com os(as) estudantes utilizando a plataforma e promovendo a ambientação inicial, preferencialmente por meio de aulas síncronas.

#### **5.1.6 Fase 6 – Encerramento do ano letivo: um ano que não terminou**

Após inúmeras discussões sobre o processo de avaliação do ano letivo de 2020, a SMED, em consonância com o Conselho Municipal de Educação, orientou as escolas pela adoção de expressão de resultados por meio de menções ou pareceres, de forma semestral, visto que a avaliação por meio de notas (como ocorria para os anos finais do Ensino Fundamental) não era adequada ao contexto vivenciado.

Isso implicou também na aprovação dos estudantes, seguindo a orientação do CME:

Na etapa do Ensino Fundamental, conforme previsão legal, o coletivo de professores, em Conselho de Classe, considerará neste ano de 2020, as variáveis de excepcionalidade e o contexto de vivência de cada um(a), primando pela aprovação com estudos contínuos 2020-2021 de todos(as) os(as) estudantes (AEC), uma vez que, no próximo ano, deverá haver aporte pedagógico de profissionais e projetos especiais disponibilizados pela Mantenedora (Projeto Mais Alfabetização, Projeto Continuum, Projeto Continuum EJA, Projeto Libras em Ação), para superar as lacunas de aprendizagem deste ano (CAXIAS DO SUL, 2024b, p. 9-10).

Dessa forma, os(as) estudantes foram aprovados em três categorias distintas<sup>33</sup>, conforme apresentado no Quadro 4.

---

<sup>33</sup> Medida adotada pelo município para manter os anos letivos de 2020 e 2021 como Continuum, a fim de garantir a retomada das aprendizagens de todos os estudantes, conforme orientação do Parecer CME nº 25/2020.

Quadro 4 – Categorias de aprovação de estudantes da RME para 2020 e 2021

<b>Categoria</b>	<b>AEC I (Aprovado com Estudos Contínuos – no ano de 2021 necessita de um diagnóstico geral)</b>	<b>AEC II (Aprovado com Estudos Contínuos – no ano de 2021 necessita de atendimento em grupo pequeno, presencial e não presencial)</b>	<b>AEC III (Aprovado com Estudos Contínuos – no ano de 2021 necessita de atendimento individual ou em grupo pequeno, presencial e não presencial)</b>
<b>Público-alvo</b>	Para estudantes que realizaram os Estudos Monitorados Não Presenciais e atingiram a maior parte dos objetivos propostos	Para estudantes que atingiram minimamente os objetivos propostos nos Estudos Monitorados Não Presenciais, ou realizaram apenas parte dos Estudos	Para estudantes que não atingiram as habilidades propostas ou não realizaram os Estudos Monitorados Não Presenciais

Fonte: elaboração própria (2024).

A organização de níveis de aprovação, apresentados como “níveis de continuidade curricular dos estudantes” (CAXIAS DO SUL, 2020i, p.18), favoreceu a organização dos atendimentos para o ano de 2021 através dos Projetos Mais Alfabetização, Continuum, Continuum EJA e Libras em Ação, já supracitados. Dessa forma, o público-alvo dos Projetos ficou estabelecido como os(as) estudantes aprovados(as) em AEC II e III, podendo estender o atendimento aos(às) estudantes aprovados(as) no nível AEC I, caso identificadas dificuldades no diagnóstico presencial a ser realizado em 2021.

No dia 30 de dezembro de 2020 o ano letivo se encerrou. A entrega dos resultados finais ocorreu no período em que muitos estudantes e familiares não estavam na cidade, por conta das férias e feriados prolongados entre Natal e Ano Novo, o que fez com que muitos não retirassem os boletins nas escolas.

Além disso, a aprovação de todos(as) estudantes causou estranhamento para muitos(as) professores(as), estudantes e responsáveis, que ainda entendem a reprovação como punição pela não realização das atividades propostas pelos(as) docentes. Essa cultura da reprovação, ainda presente nas escolas, endossou o discurso de que a escola não era mais obrigatória, visto que os(as) estudantes foram aprovados(as) independente da realização das atividades.

Ao longo dos meses de janeiro e fevereiro de 2021 as escolas permaneceram abertas, entregando resultados finais, adaptando o ambiente escolar ao Plano de Contingenciamento de cada instituição, entregando kits de alimentação e tentando contato com as famílias que não realizaram a matrícula dos(as) estudantes.

### 5.1.7 Fase 7 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial dos professores

No início do mês de fevereiro a Secretaria Municipal de Educação publicou um documento denominado “Orientações para a retomada às aulas na rede municipal de ensino”. No documento, a organização da retomada do ano letivo foi apresentada, contemplando aspectos pedagógicos e administrativos do retorno, em um primeiro momento via Estudos Monitorados e, posteriormente, de forma presencial.

Cabe destacar que o Parecer nº 8/2020 do CME orientou, ainda em maio de 2020, a importância do acolhimento dos(as) docentes no momento do retorno presencial, bem como a organização de momentos de planejamento coletivo:

A reorganização do calendário escolar deve assegurar tempos e espaços para o acolhimento dos professores no retorno do período de afastamento social, por meio da promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido, além de atenção psicológica ou médica quando necessário, bem como prever espaços para o planejamento coletivo e apropriação dos novos procedimentos e ações de segurança sanitária, a fim de assegurar a organização dos projetos e/ou ações didático-pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas junto às(os) crianças/estudantes da escola (CAXIAS DO SUL, 2024a, p. 12).

Sobre o atendimento dos(as) estudantes, a SMED salientou no documento “Orientações para a retomada às aulas na rede municipal de ensino” a importância da realização de avaliações diagnósticas para compreender as reais necessidades a partir dos Estudos Monitorados Não Presenciais, realizados ao longo do ano de 2020:

A escola deve se adaptar às características de sua comunidade e não os(as) estudantes devam ser submetidos a possíveis ‘fôrmas’ que se traduzem em ideologias dominantes e vazias de significados, nem contribuem para a qualificação das relações educativas. Nesse cenário, inclui-se a avaliação, ou seja, detalhar o como vamos compor nossos diagnósticos, traduzindo-os também em avaliações diagnósticas e processuais (CAXIAS DO SUL, 2021i, p. 3).

A mesma orientação já havia sido difundida no ano de 2020 no Parecer nº 8/2020 do CME, através de sugestões para o momento de diagnóstico das aprendizagens:

No retorno as aulas pós período de afastamento social, sugere-se:  
a) realizar o acolhimento das crianças/estudantes e suas famílias e organizar instrumentos avaliativos para realizar um diagnóstico das condições biopsicossociais e do nível de aprendizagem em que se encontram as crianças/estudantes. A partir dos resultados da avaliação diagnóstica sugere-

se que sejam realizados planejamentos/projetos interdisciplinares cuidadosos, que priorizem temas para a superação das dificuldades diagnosticadas e, sempre que possível, incluam as famílias da comunidade escolar, considerando, acima de tudo, o contexto adverso do período pelo qual a sociedade como um todo está vivenciando;

b) organizar programas de revisão de atividades realizadas antes do período de suspensão das aulas e dos estudos não presenciais;

c) assegurar a segurança sanitária das crianças/estudantes, bem como a reorganização do espaço físico do ambiente escolar e oferecer orientações permanentes quanto aos cuidados a serem observados;

d) garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente trabalhados pelas escolas;

e) garantir a sistematização e registros de todas as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais (CAXIAS DO SUL, 2024a, p. 12-13).

Para tanto, a necessidade de retomar os materiais organizados pelas escolas em 2020 ganha destaque, no documento “Orientações para a retomada às aulas na rede municipal de ensino<sup>34</sup>”:

Mesmo antes da presencialidade das crianças e estudantes, devemos ter o máximo de informações que contribuam para a customização do planejamento. Nesse sentido, devemos ver e rever os documentos que a escola tem sobre cada um – entrevistas realizadas, pareceres anteriores, registros do ano de 2020, plano de trabalho dos profissionais que atenderam aos estudantes (2020), entrevistas, fotos, trabalhos, vídeos, contatos digitais.... O momento também é de demonstrar nosso profissionalismo e cientificidade das nossas atitudes e ações, evitando possíveis julgamentos morais, rótulos, .... que não contribuem nem para a ação do professor, tampouco no processo de acolhida da diversidade humana (CAXIAS DO SUL, 2021i, p. 2-3).

A partir disso, as instituições deveriam organizar os grupos de presencialidade, buscando formas de priorizar as crianças e adolescentes com maior necessidade, de acordo com os critérios:

- Na Educação Infantil crianças que:
  - a) ainda não tiveram oportunidade de convivência e aprendizagem em espaços coletivos formais;
  - b) ficaram sob cuidados de pessoas não pertencentes ao seu grupo familiar;
  - c) apresentam maior vulnerabilidade e risco;
  - d) pouco ou nada interagiram com a escola em 2020.
- No Ensino Fundamental, os(as) estudantes que tiveram como resultado final em 2020:
  - a) AEC III
  - b) AEC II
  - c) Indicados para atendimentos diversos
  - d) Estudantes novos na escola

---

<sup>34</sup> A Unesco, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Unicef já haviam publicado guias para a reabertura das escolas, documentos que podem ter servido como apoio para a organização das Orientações para a retomada às aulas na rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

e) AEC I (CAXIAS DO SUL, 2021i, p. 7).

Ainda sobre a organização das escalas de presencialidade, cabe destacar a orientação da secretaria sobre os(as) estudantes que não tem acesso às aulas online:

De forma consciente, transparente e coletiva cada escola deve desenhar os cenários de atendimento presencial, considerando as necessidades e possibilidades das diferentes realidades individuais. Se aqueles que não têm possibilidade de participação on-line (por falta de conexão ou de equipamento) são também aqueles elencados como grupos com maiores necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, esses deverão se tornar a prioridade na presencialidade (CAXIAS DO SUL, 2021i, p. 8).

Além disso, para organizar as escalas de presencialidade, cada escola precisou atentar-se ao Plano de Contingência elaborado, conforme as orientações:

Para organização das turmas para o período de presencialidade deve-se levar em consideração o Plano de Contingência elaborado pelo COE-E Local e protocolado junto ao COE-E Municipal<sup>35</sup>, quanto à capacidade/possibilidade de estudantes por sala considerando até 50% dos estudantes e 1,5m de distanciamento (chama-se a atenção para que se considere a capacidade de cada sala de aula, uma vez que é necessário a metragem de 3m<sup>2</sup>/por pessoa). Além disso, devemos lembrar dos estudantes do grupo de risco e aqueles que os responsáveis já definiram pela não presencialidade. Para estes deverão ser planejados os estudos monitorados não presenciais (CAXIAS DO SUL, 2021i, p. 9).

Com essas e outras orientações evidenciadas no documento, as equipes diretivas iniciaram a organização para a retomada das escolas, no período de férias de estudantes e professores(as).

No dia 18 de fevereiro de 2021 um novo ano letivo teve início, com reunião presencial de professores(as) em todas as escolas da rede municipal de ensino. A expectativa era de retorno presencial dos(as) estudantes para o dia 15 de março<sup>36</sup>, mas logo frustrou-se, devido ao pronunciamento do Governo do Estado do RS, em 26 de fevereiro, que colocou todo o estado em bandeira preta, situação de maior risco de contágio do coronavírus, impedindo o funcionamento presencial das escolas<sup>37</sup>, recolocando professores(as) em teletrabalho.

---

<sup>35</sup> O COE-E Municipal é o Centro de Operação de Emergência em Saúde para a Educação organizado pela prefeitura de Caxias do Sul.

<sup>36</sup> De 19 de fevereiro a 12 de março os estudantes receberiam Estudos Monitorados Presenciais, a fim de que as escolas pudessem organizar o retorno presencial com segurança.

<sup>37</sup> Apesar do Governo Estadual ter autorizado o funcionamento de turmas de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, uma decisão judicial estendeu a suspensão das aulas para todos os níveis enquanto a classificação em bandeira preta estivesse vigente.

As escolas se reorganizaram para voltar a atender os(as) estudantes de forma remota, nesse primeiro momento com entrega impressa de atividades, conforme determinação da SMED e realização de formação de professores(as) para uso do Google Sala de Aula.

### **5.1.8 Fase 8 – Portas que se fecham: o retorno para o ensino remoto emergencial**

Após a confirmação de não retorno presencial, as escolas passaram a cadastrar os(as) estudantes e utilizar os recursos do *G Suit For Education* como alternativa para envio e retorno dos Estudos Monitorados Não Presenciais, bem como a realização de aulas síncronas. Em algumas realidades, ainda foi necessário utilização de recursos como *WhatsApp* e material impresso.

A experiência do ano letivo anterior auxiliou no atendimento imediato dessa demanda, possibilitando o cumprimento do calendário letivo mesmo que de forma remota. Apesar disso, as incertezas ainda estavam presentes no cotidiano docente, visto que quase que diariamente notícias eram veiculadas na mídia sobre um possível retorno presencial, a depender da autorização da justiça ou da alteração do plano de combate ao coronavírus adotado pelo Governo Estadual.

### **5.1.9 Fase 9 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial (escalonado) dos estudantes**

No dia 30 de abril de 2021 os(as) professores(as) retomaram o trabalho presencial nas escolas por meio de uma reunião pedagógica para alinhamento dos últimos detalhes para o retorno escalonado dos(as) estudantes, previsto para a segunda-feira, 03 de maio de 2021. O retorno foi anunciado pela SMED no Ofício Circular Nº 017/2021, no dia 28 de abril, e só foi possível devido ao Decreto Estadual nº 55.856, que classificou todo estado do Rio Grande do Sul em bandeira vermelha, autorizando o retorno presencial de todos os níveis de ensino.

Para retornar presencialmente, as turmas foram divididas em três grupos de estudantes<sup>38</sup>, sendo: Grupo 1/semana 1 – estudantes que comparecem presencialmente na escola, conforme escala, na primeira semana de aula; Grupo

---

<sup>38</sup> Em algumas escolas até quatro grupos, dependendo do tamanho das salas de aula, seguindo o Plano de Contingenciamento da Instituição e as orientações da mantenedora.

2/semana 2 – estudantes que comparecem presencialmente na escola, conforme escala, na segunda semana de aula; e, Grupo 3 – estudantes que optaram pelo não retorno presencial e seguem realizando Estudos Monitorados Não Presenciais. Em algumas escolas o Grupo 3 acompanha as aulas presenciais por meio de transmissão ao vivo via Google Meet, em outras escolas esse grupo tem aulas ao vivo apenas na sexta-feira e nos demais dias da semana permanece com Estudos Monitorados Não Presenciais, e, há ainda escolas em que o Grupo 3 não tem aulas síncronas. Essa organização ficou a critério de cada escola, de acordo com a realidade da comunidade escolar e as condições de estrutura física e humana das escolas. Cabe destacar que tanto Grupo 1 e Grupo 2, quando não estão presencialmente na escola, seguem atendidos por meio de Estudos Monitorados Não Presenciais ou acompanhamento de aulas síncronas.

Mas que escola espera os(as) estudantes? O retorno veio carregado de angústias e incertezas. Muitos protocolos a serem seguidos, distanciamento e pouco contato físico, novos equipamentos na sala de aula (termômetros, álcool, computadores, câmeras, telas...), janelas e portas abertas no inverno rigoroso no sul do Brasil, máscaras escondendo os sorrisos, pátios e parques interditados, intervalos roubados (cancelamento dos recreios) e abraços proibidos. Uma escola das distâncias, que busca aproximar após meses de afastamento.

#### **5.1.10 Fase10 – Busca ativa: onde estão os estudantes?**

Com a retomada da presencialidade de forma escalonada a busca ativa pelos estudantes, que já era realizada desde o início da adoção dos Estudos Monitorados Não Presenciais em 2020, se intensificou. Professores(as) e gestores(as) escolares passaram a realizar ligações diárias às famílias dos(as) estudantes que: 1) os responsáveis autorizaram a presencialidade, mas o(a) estudante não comparece à escola; 2) os responsáveis não autorizaram a presencialidade, mas o(a) estudante não realiza os Estudos Remotos Não Presenciais; 3) os responsáveis autorizaram a presencialidade, o(a) estudante comparece à escola em sua semana de escalonamento, mas na semana em que deve realizar os Estudos Monitorados Não Presenciais não os faz; e, 4) os responsáveis não compareceram à escola para assinar o termo de autorização de presencialidade e o(a) estudante não possui



nenhum tipo de contato com a escola (nem via Estudos Monitorados, nem presencialmente).

Além das ligações e contato via mensagem de *WhatsApp*, a orientação da mantenedora é que cada escola tenha uma equipe para, se necessário, entrar em contato com a UBS do bairro em busca da família (quando em casos de responsáveis que não atendem às ligações da escola) e, que possam deslocar-se até a residência da família em busca dos(as) estudantes. O cotidiano das escolas marcado pelas inúmeras demandas que se acumulam nesse momento pandêmico: planejamentos, protocolos, planilhas, atendimentos de estudantes presencialmente e remotamente, entrega de kits de alimentação, substituição de professores em teletrabalho, substituição de professores afastados por COVID-19, entre tantas outras, impedem, muitas vezes, que a escola tenha uma equipe disponível para deslocar-se até as casas dos(as) estudantes.

Nesse caso, muitas situações são encaminhadas para o setor de psicossocial da SMED, que busca algum contato com a família para que compareçam à escola. Quando não há retorno, a gestão escolar recorre ao Conselho Tutelar, processo que muitas vezes demora para ter retorno, visto o grande número de estudantes nessa situação.

#### **5.1.11 Fase 11 – Sextas-feiras na escola: novas diretrizes para o início de semestre**

A busca pelos estudantes, bem como o atendimento presencial e remoto das turmas seguiu acontecendo ao longo de todo primeiro semestre de 2021 nas escolas da rede. De segunda à quinta-feira os(as) estudantes que optaram pelo retorno presencial frequentaram a escola em grupos escalonados e, nas sextas-feiras, receberam Estudos Monitorados para realizar em casa, ou participaram de aulas síncronas, para que a escola pudesse ser higienizada.

Durante as férias de inverno, ocorridas no período de 19 de julho a 02 de agosto de 2021, a SMED publicou orientações no Ofício Circular nº 029/2021, do dia 21 de julho, acerca de alterações no atendimento dos estudantes para o segundo semestre do ano letivo. Foram apresentadas as plataformas educacionais “Árvore” e

“Elefante Letrado” como recursos adquiridos pelo município para uso das escolas<sup>39</sup> e, além disso, publicadas orientações acerca da presencialidade dos(as) estudantes:

Considerando melhorias na organização para o próximo semestre, as quais visam a qualificação da higienização das escolas, bem como a valorização por meio de formação continuada em serviço para uso das plataformas digitais, informamos que:

- a partir de agosto, todas as escolas receberão o serviço de sanitização e desinfecção [...], não sendo, então, necessário o uso da sexta-feira para essa ação;
- durante as sextas-feiras do mês de agosto, as escolas que atenderam as solicitações para o uso das plataformas digitais [...], continuarão com a oferta de estudos monitorados não presenciais para que os professores participem da formação continuada [...].

Diante das novas ações, salientamos que, a partir de setembro, as atividades presenciais com as crianças e estudantes serão de segunda-feira a sexta-feira, mantendo o escalonamento por grupos e o cumprimento dos protocolos de segurança sanitária, de acordo com o Plano de Contingência de cada escola. Desse modo, as escolas têm o mês de agosto para organizar a melhor forma de atendimento aos grupos de crianças e estudantes, bem como os tempos e os espaços da escola (CAXIAS DO SUL, 2021b, p. 5).

Com essa nova orientação, no retorno após as férias de inverno, as escolas municipais passaram a reorganizar os grupos de presencialidade a fim de atender todos(as) estudantes de segunda à sexta-feira. A partir do mês de setembro já sem a necessidade de grupos de escalonamento, desde que respeitada a distância entre os estudantes prevista no decreto. Além disso, foi necessário repensar os momentos de aula síncrona para os estudantes que optaram por permanecer remotamente, pois na maioria das escolas as aulas ocorriam nas sextas-feiras.

No Ofício Circular Nº 032/2021, do dia 11 de agosto, a Secretaria esclareceu informações importantes às escolas e às comunidades quanto a sanitização dos ambientes, bem como a organização para as aulas nas sextas-feiras, reforçando a continuidade da entrada e saída da escola em diferentes horários para evitar aglomerações. A ação também foi pensada, de acordo com o Ofício, visto que o quadro de profissionais na escola aumentou com o retorno dos servidores considerados do grupo de risco que estavam em teletrabalho, já que todos foram vacinados até a presente data.

---

<sup>39</sup> A plataforma Elefante Letrado é direcionada para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e visa auxiliar nos processos de alfabetização e letramento, já a plataforma Árvore é uma espécie de biblioteca virtual e pode ser utilizada por todos estudantes e professores da rede.

### **5.1.12 Fase 12 – Avalia Caxias: compreendendo as lacunas de aprendizagem da rede**

Ainda no Ofício Nº 032/2021 foi divulgada a realização de uma avaliação diagnóstica censitária para a Rede Municipal de Ensino no segundo semestre de 2021, a fim de diagnosticar as lacunas de aprendizagem dos estudantes e projetar ações da rede para o futuro. Conforme o documento, objetivando:

- a) desenho de políticas públicas equitativas;
- b) produção de dados e informações para qualificação do trabalho docente e da assessoria;
- c) fornecimento de dados para customização de planos de trabalho mais condizentes com a realidade de cada escola, no âmbito pedagógico, por parte dos candidatos à eleição de equipes diretivas;
- d) maior qualificação nas ações de formação continuada – no âmbito da escola e da Smed;
- e) e comparabilidade e complementação dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (CAXIAS DO SUL, 2021d, p. 6).

Em anexo publicado no Ofício Circular Nº 033/2021 a SMED divulgou mais informações sobre o Avalia Caxias, a ser realizado para os estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação promovida pela Prefeitura de Caxias do Sul conta com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e foi realizada de forma impressa aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de forma digital aos estudantes dos Anos Finais, aplicada na e pela própria escola, entre os dias 5 a 18 de outubro (datas confirmadas no Ofício Circular Nº 033/2021, de 8 de setembro). Os resultados foram submetidos pela escola a uma plataforma que realizou a compilação e análise dos dados para divulgação dos resultados dos estudantes, das turmas, dos anos escolares, das escolas e da rede.

No documento a secretaria reforçou que a intenção não é ranquear as escolas, mas criar instrumentos que permitam o estudo por parte dos professores, equipes diretivas e gestores da educação acerca da realidade de cada grupo de estudantes, podendo assim desenvolver políticas, projetos e planos de trabalho mais eficazes no que diz respeito à recuperação das aprendizagens.

Os resultados do Avalia Caxias foram divulgados em dezembro do mesmo ano e pautaram o desenvolvimento do Projeto “Ver Verão” proposto pela SMED como

uma espécie de projeto contínuo nas férias de verão, dedicado para os estudantes que não tiveram a presencialidade esperada em 2021 ou que mesmo presencialmente não atingiram os objetivos propostos para o ano. Dezesesseis escolas demonstraram interesse em aderir ao projeto e para efetivação do mesmo receberam professores recém nomeados (que não tem direito ao período de férias) para atuar com os estudantes.

Nas Figura 4 e 5, apresento os quadros organizados pela SMED em relação ao desempenho dos estudantes nas avaliações.

Figura 4 – Desempenho dos estudantes da rede em Língua Portuguesa

<b>Língua Portuguesa</b>									
<b>Ano</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<p>O 2º e o 5º ano tiveram maior participação (82%).</p> <p>Já o 9º ano apresentou o menor índice de participação (71%).</p> <p>Todos os anos avaliados responderam a totalidade dos itens do teste.</p> <p>O quarto ano obteve o maior indicador (79%), ficando o 2º e o 6º ano com menor percentual de acertos.</p>
<b>% participação</b>	82	80	80	82	78	75	75	71	
<b>Média de itens respondidos</b>	20/20	20	20	22/22	22	26/26	26	26	
<b>% médio de acertos</b>	65	72	79	70	66	68	68	70	
<b>Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho</b>									
<b>Muito baixo</b>	5	2	2	3	2	2	1	1	<p>Analisando a distribuição dos estudantes por categoria de acerto, o quarto ano tem o maior percentual de estudantes na categoria 'alta'.</p> <p>O ano que mais precisará de investimentos, por parte da RME, em 2022, será o terceiro, pois dos estudantes matriculados (2º ano) em 2021, que responderam ao teste, 29% estão com resultados preocupantes.</p>
<b>Baixo</b>	24	14	8	16	20	19	19	14	
<b>Médio</b>	38	39	25	35	45	40	40	40	
<b>Alto</b>	33	45	64	47	34	40	40	45	
<p>De forma geral os dados apresentados demonstram que a maioria dos estudantes da RME está com desempenho, em leitura e interpretação de texto, considerado satisfatório, especialmente depois de um longo período de distanciamento físico da escola.</p>									

Fonte: CAXIAS DO SUL (2021d, p. 12).

Figura 5 – desempenho dos estudantes da rede em Matemática

<b>Matemática</b>									
<b>Ano</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	Em Matemática, o maior percentual de participação foi dos estudantes do 5º ano e, o menor, no 9º ano. Todos os estudantes respondentes, realizaram a integralidade do teste e, os que obtiveram maior percentual de acertos foi os do 3º ano, sendo o 5º e o 6º ano com menores percentuais.
<b>% participação</b>	80	80	80	82	78	75	75	71	
<b>Média de itens respondidos</b>	20/20	20	20	22/22	22	26/26	26	26	
<b>% médio de acertos</b>	73	79	70	63	63	49	47	44	
<b>Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho</b>									
<b>Muito baixo</b>	2	1	4	5	2	5	8	10	Analisando a distribuição por categorias de acertos, identifica-se o terceiro ano com 94% dos estudantes nas categorias média e alta juntas. Já no 9º ano, nestas categorias, temos apenas 30% dos estudantes. Em 2022 os estudantes do 8º e 9º anos terão que ter atenção especial, por parte de toda Rede Municipal, com trabalho focado nas habilidades essenciais, para que tenham melhores condições de concluir o ensino fundamental.
<b>Baixo</b>	13	5	16	24	22	55	56	61	
<b>Médio</b>	35	31	35	37	51	33	32	26	
<b>Alto</b>	50	63	45	34	25	7	5	4	
Na resolução de problemas, os dados revelaram que o desempenho vai ficando mais preocupante à medida que avançamos nos anos de escolarização. Dado já revelado pelo IDEB (aqui e no Brasil), o que indica a necessidade de repensar a proposta de desenvolvimento de habilidades matemáticas de forma coletiva – na escola, nas redes, nas IES, para que possamos avançar em metodologias que se concretizam na compreensão de que a matemática vai muito além dos cálculos, mas que pode ser uma aliada importante para solucionar problemas e questões do dia-a-dia, ou seja, desmistificar a Matemática como ciência ‘difícil’.									

Fonte: CAXIAS DO SUL (2021d, p. 12).

As figuras 4 e 5 expressam os resultados de forma quantitativa, mas apresentam também uma breve análise sobre o cenário da rede e perspectivas de ações futuras. É importante destacar que os dados não apresentam um comparativo com a situação anterior à pandemia, ou seja, não é possível afirmar que as dificuldades apresentadas dizem respeito somente ao período pandêmico, podendo refletir anos de defasagens de aprendizagem, desde o início da escolarização dos

estudantes avaliados.<sup>40</sup> Não havia uma prospecção específica de como as habilidades poderiam ser trabalhadas em 2022, mas havia o compromisso da mantenedora em promover a discussão em cada comunidade escolar, a realização do projeto Ver Verão como forma de recuperação de aprendizagens, além de formações continuadas para os professores referente às habilidades em que os estudantes apresentaram menor desempenho.

### **5.1.13 Fase 13 – Retorno à presencialidade obrigatória: desafios que se somam ao encerramento do ano letivo**

O Decreto Estadual nº 56.171/2021 estabeleceu a retomada do Ensino Presencial obrigatório para Educação Básica, garantindo a efetivação dos protocolos sanitários de prevenção ao contágio do coronavírus, bem como a efetivação de Ensino Remoto Emergencial para estudantes que, por razões médicas comprovadas, não possam comparecer presencialmente à escola. A partir deste decreto, a SMED orientou no Ofício Circular Nº 044/2021, de 04 de novembro, a necessidade de as equipes diretivas participarem de uma reunião orientativa quanto à organização e datas previstas para o retorno obrigatório.

No Ofício Nº 045/2021, de 10 de novembro, foram publicadas as orientações gerais sobre o retorno obrigatório à presencialidade. O documento enfatiza que crianças com comorbidades, que convivem com adultos do Grupo de Risco, ou que estão matriculadas em escolas fora do seu zoneamento terão direito de continuar acessando o Ensino Remoto Emergencial, desde que comprovem com documento ou atestado uma destas situações. Para os demais, o retorno à presencialidade deve ocorrer no dia 16 de novembro, seguindo os protocolos de distanciamento entre as classes (de 1 metro de distância entre os estudantes, conforme a Portaria Ses/Seduc/RS nº 04/2021), uso de máscara e entrada e saída escalonada da escola.

No dia 17 de novembro, através do Ofício Circular Nº046/2021 a mantenedora esclareceu questões a respeito da contabilização das faltas, de acordo com o documento:

---

<sup>40</sup> A CAPES lançou o Edital nº 12/2021 que trata do Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) – Impactos da Pandemia, em setembro de 2021. Os resultados ainda não foram publicizados, mas devem ajudar a elucidar os dados de avaliações externas na educação realizados no período da pandemia.

Com relação às faltas, admitidas pela obrigatoriedade da presença, os 25% devem ser calculados com base no calendário de cada escola, considerando os dias letivos, a contar de 16 de novembro. Deve-se registrar todos os contatos e tentativas realizados pela escola para o retorno dos estudantes. Os estudos compensatórios de infrequência devem ser procedidos conforme regimento escolar, ficando explicitados a forma de atendimento e os resultados (CAXIAS DO SUL, 2021g, p. 3).

Deste modo, as escolas reorganizaram os registros de (in)frequência dos estudantes, fortalecendo a Busca Ativa e realizando o esforço de concluir o ano letivo com a totalidade (ou a maior parte) dos educandos frequentando presencialmente a escola.

Ao longo de 2020 e 2021 a Rede Municipal de Ensino vivenciou diversas fases no que diz respeito às adequações das escolas ao novo cenário vivido durante a pandemia. Foram inúmeras as tentativas de adaptação, as orientações emitidas e, inclusive, as vezes que a SMED precisou rever estas orientações. Este momento conturbado da história da educação do país, do estado e do município, de diversas tentativas de recomeços, também é analisado ao longo da tese, através das práticas pedagógicas narradas pelos docentes da rede municipal de ensino.

## 6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA

No presente capítulo, estabeleço uma aproximação entre o conceito de Docência em Movimento, as práticas pedagógicas e o Ensino Remoto Emergencial. A intenção é discutir aspectos que entrelaçam estes conceitos na prática docente vivida no período da pandemia que, posteriormente, serão retomados nos capítulos de análise das narrativas docentes.

### 6.1 A DOCÊNCIA EM MOVIMENTO IMPULSIONADA PELA PANDEMIA: REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos reflexos na educação brasileira, especialmente no que diz respeito à suspensão das aulas presenciais e desigualdade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial, aspectos já abordados nos capítulos anteriores, e que costuram e perpassam esta tese como um todo. Para atender às novas demandas educacionais, professores e professoras das diferentes redes de ensino precisaram modificar suas práticas e adaptá-las às realidades enfrentadas, ao menos durante o período emergencial. A docência movimentou-se em uma direção que era pouco explorada: o Ensino Remoto.

Para discorrer sobre as modificações nas práticas docentes é importante sinalizar que compreendo docência como um processo em permanente constituição, de movimentos, rupturas e entrelaçamentos entre vivências pessoais e profissionais. Para tanto, ancoro essa compreensão na perspectiva de Freire (2017) de que há saberes necessários à prática docente que se (re)constroem ao longo da carreira, por meio da formação inicial, da formação permanente e das diversas experiências docentes, que fazem com que seja possível dinamizar a docência. Esses saberes são evocados em uma perspectiva de continuidade, ou seja, sempre que necessário, normalmente de forma concomitante, valorizando as experiências anteriores, ancorados na perspectiva de *continuum experiencial* de Dewey (1979, p. 23), nas palavras do autor: “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Deste modo, o *continuum experiencial* é evocado no momento da reflexão crítica sobre sua prática, através daquilo que já foi vivido e projetando, como num movimento de planejamento docente, aquilo que sucederá.



Nesta perspectiva, os saberes docentes presentes ao conceituar uma docência em movimento, a partir das concepções de Freire (2017), e que são retomados nesta pesquisa, são os seguintes: ensinar requer ética do exemplo; *pensar certo*; respeito à autonomia; reflexão; curiosidade e criticidade; pesquisa; diálogo e liberdade; e, tomada de decisão (Roncarelli, 2019).

Além disso, a docência está intimamente vinculada à discência, nas palavras do autor (2017, p.25): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, pensar na docência sempre requer valorizar a presença dos(as) educandos(as) como sujeitos participantes dos processos de ensinar e aprender, mesmo em momentos desafiadores, como no Ensino Remoto Emergencial, essa perspectiva não pode ser ignorada, afinal para a docência se movimentar de forma crítica e reflexiva a prática precisa ser dialógica. Neste sentido, Freire (2017) apresenta o conceito de “dodiscência”, através do qual reafirma a relação de interdependência entre o ensinar e o aprender. Cunha (2018a), ao discutir a dodiscência para Freire, reitera que a base desta relação está no rigor ético dos processos reflexivos docentes. É quando reflete criticamente sobre sua prática, percebendo-se como ser inacabado, que o(a) professor(a) *pensa certo* e reconhece que sua ação só “é docência” quando em comunhão com o pensar e o fazer discente.

As dimensões ética, técnica, política e estética da docência também são evocadas ao propor esta discussão (RIOS, 2008). A primeira está estritamente conectada à reflexão sobre a prática. Para Rios (2010), a ética na docência se evidencia nos questionamentos e tensionamentos sobre o fazer docente. O(a) professor(a) reflexivo questiona sua própria prática e aprende com a reflexão sobre ela. Da mesma forma, coloca-se como sujeito em construção, na medida em que constrói aulas junto com os(as) estudantes (Rios, 2008).

A dimensão técnica, de acordo com Rios (2008) diz respeito aos saberes de sua área de atuação, vincula-se, de certo modo, aos conteúdos e conceitos a serem ensinados. Essa dimensão, se considerada isoladamente das demais, pode evidenciar uma educação de transferência, sem questionamentos ou reflexão crítica. Por isso a necessidade de a docência ser articulada a partir das diferentes dimensões que a compõe.

A dimensão política refere-se à participação na sociedade (Rios, 2008), à luta docente (Freire, 2017) e às escolhas realizadas no âmbito pedagógico e de postura profissional. Entender a docência como ato político pressupõe posicionar-se frente aos desafios de forma a compreender seu papel e lutar por uma educação de qualidade e justa para todos. O(a) docente que dinamiza seu fazer na concepção de uma docência em movimento, reflete acerca de sua prática e de como ela está encharcada dos seus posicionamentos e escolhas. Sobre isso, Freire e Shor (2021, p. 82, grifos dos autores) afirmam que:

A educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: 'Que tipo de política estou fazendo em classe?' Ou seja: 'Estou sendo um professor a favor de quem?' Ao se perguntar a favor de quem está educando o professor também deve perguntar-se contra quem está educando.

Com esses questionamentos, o(a) educador(a) coloca em evidência, também, sua sensibilidade e autoria, evocando a dimensão estética de sua prática, que está relacionada à sensibilidade docente na relação pedagógica (Rios, 2008). A postura dialógica, esperada de uma docência crítica e que se põe em reflexão, está ancorada esteticamente em uma prática humanizada, sensível ao outro e preocupada com as relações de aprendizagem e de afeto que se constroem na escola.

Essas quatro dimensões, aliadas aos saberes necessários à prática educativa evocados por Freire (2017), constituem uma docência reflexiva e em constante transformação em suas práticas. Para discutir essas transformações ocorridas nas práticas docentes, evoco o conceito de *docência em movimento* (Roncarelli, 2019), que está ancorado na concepção de Freire (2017, p. 40) de ação-reflexão-ação, que prevê que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, entendo que um(a) professor(a) que se propõe a refletir sobre seu fazer e, por consequência *pensar certo* (Freire, 2017), está evocando saberes construídos ao longo de sua formação, inicial e permanente, bem como de suas experiências docentes.

A reflexão que esse movimento propõe é crítica e preocupada com a articulação entre teoria e prática, a fim de aprimorar as práticas docentes que a sucedem. Nem sempre esse movimento ocorre a partir de uma perspectiva micro, da própria prática docente, por vezes ele é impulsionado pelo macro: aquilo que é vivido fora da escola, seja em termos de legislação ou de comportamento e transformações

da sociedade. Conforme desenvolvi em minha pesquisa de mestrado, “A *docência em movimento* é, portanto, uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores” (Roncarelli, 2019, p. 31, grifos da autora), que, como já supracitado, pode ser impulsionada por diversos fatores internos e externos à docência, relacionados à carreira, à formação docente, à vida pessoal, às políticas públicas e, mais recentemente, a um contexto pandêmico vivenciado.

Esse movimento da docência, preocupado com a relação teoria e prática, está vinculado à possibilidade de modificar sua prática pedagógica, podendo gerar modificações a longo prazo, de postura e ação docente, ou a curto prazo, com ações pontuais para enfrentar desafios de uma turma ou uma situação atípica enfrentada (Roncarelli, 2019). Durante a pandemia, entre as diversas (re)adequações que a escola passou para atender aos estudantes, as práticas docentes precisaram se movimentar, impulsionadas por esse fator externo. Tal movimento pode ter gerado modificações a curto ou a longo prazo, a depender das decisões tomadas pela mantenedora, pela gestão escolar e pelos(as) próprios(as) professores(as).

Se a escola já não estava centrada na aprendizagem, antes da pandemia, com essa crise as projeções positivas de Nóvoa (2009), para que em 2021 tivéssemos uma educação pública centrada na aprendizagem se tornaram ainda mais distantes. Isso porque os(as) professores(as), além de precisarem lidar com as consequências pessoais, familiares e sociais da pandemia, precisaram reinventar suas formas de trabalho, buscar formação continuada, romper barreiras (as que ainda existiam) entre suas vidas pessoais e profissionais, aprender a ensinar e avaliar por meio do Ensino Remoto Emergencial e, por vezes, auxiliar no atendimento de famílias em situações de vulnerabilidade intensificadas pela crise de saúde, e econômica, que assola grande parcela da população. Essas últimas funções assistenciais, que já eram presentes na rede pública de ensino, se intensificaram e tendem a permanecer por um tempo, pelo menos enquanto ainda lidarmos com as consequências da crise que foi agravada pela Covid-19. E dessa forma, o dualismo entre a educação privada e pública, também citada por Nóvoa (2009), acaba por aumentar cada vez mais, evidenciando uma docência que se movimenta em direções diferentes de acordo com o contexto em que está sendo exercida.

Frente a um cenário educacional de incertezas e desafios nunca presenciados (e outros já muito comuns, que se intensificaram com a pandemia), o questionamento

de Santos (2020, p. 4), quanto ao futuro pós-pandemia, “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?” aplica-se também à educação e às mudanças que decorrerão dos aprendizados que estão sendo construídos por gestores, docentes, estudantes e familiares em tempos de Ensino Remoto Emergencial e retorno escalonado à presencialidade. Por isso, nos capítulos de análise dos dados empíricos construídos nesta pesquisa, realizo uma reflexão a respeito das mudanças percebidas nas práticas pedagógicas dos(as) docentes da Rede Municipal de ensino de Caxias do Sul durante o período pandêmico, retomando a discussão acerca da Docência em Movimento aqui iniciada. Por ora, para dar continuidade, apresento algumas reflexões acerca do Ensino Remoto Emergencial e suas vinculações com uma prática dialógica e reflexiva, que tanto se aproxima da docência em movimento.

## 6.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA<sup>41</sup>

O Ensino Remoto Emergencial passou a ser adotado por grande parte das escolas brasileiras como forma de continuar atendendo os(as) estudantes durante o período de suspensão das aulas presenciais no país. Conforme já discutido, esse tipo de Ensino foi recomendado pelo CNE no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, e é previsto na LDB para a Educação Básica, em situações de emergência. Por isso o *Ensino Remoto* ganha o acréscimo do termo *Emergencial*, uma vez que é uma prática adotada somente durante a emergência sanitária. De acordo com Garcia *et al.* (2020, p. 5):

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Além disso, os desafios do Ensino Remoto Emergencial estão bastante relacionados à falta de acesso às tecnologias digitais por professores(as) e

---

<sup>41</sup> Parte da escrita proposta neste subcapítulo compôs o artigo “Tensionamentos entre o ideal e o real do ensino remoto emergencial: a perspectiva da relação pedagógica dialógica” publicado nos anais da XVI Mostra de Pesquisa em Educação, da Universidade Católica de Santos. disponível no link: <http://https://www.unisantos.br/editora/e-books/>

estudantes. Diversos aspectos relacionados à desigualdade social impactam nessa decisão, uma vez que muitas famílias não possuem os recursos tecnológicos e didáticos para proporcionar aos(as) estudantes o acompanhamento das aulas e a realização das atividades propostas pelos(as) professores.

Considerando a diversidade das escolas brasileiras, muitas ações foram adotadas durante esse período: aulas síncronas via plataformas de reunião digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, atividades via aplicativos de mensagens ou redes sociais, videoaulas, envio de atividades impressas pelo correio, retirada de atividades na escola, aulas por meio de rádio e televisão, além de outras estratégias encontradas por cada instituição para alcançar o maior número possível de estudantes. Cabe destacar que, mesmo com todo o esforço coletivo, nem todos(as) tiveram acesso aos materiais e aulas desenvolvidos, reforçando a desigualdade de acesso (e permanência) à escola.

Mesmo com os percalços da desigualdade, professores(as) seguiram oferecendo diferentes formas de acesso aos materiais organizados para as aulas. Frente a isso, questiono: é possível estabelecer uma relação pedagógica dialógica no contexto de desigualdades enfrentado durante o Ensino Remoto Emergencial?

Para propor uma resposta ao questionamento, teço uma aproximação entre as contribuições de Félix Varela y Morales e Paulo Freire, no que tange a relação pedagógica dialógica. A intenção na seleção dos autores é enfatizar as contribuições das pedagogias latino-americanas para a discussão de intervenções pedagógicas na atualidade, podendo, em seguida, aproximar as concepções dos autores com o *vivido* no Brasil no contexto de pandemia e Ensino Remoto Emergencial. Para estabelecer esse diálogo, que possui limitações em relação ao tempo histórico das obras dos dois autores, utilizo também as contribuições de autores que dissertam sobre suas obras: Cruz (2019), Fischer e Lousada (2018), Zitkoski (2018) e Trombetta (2018).

Freire foi um grande autor das teorias críticas, responsável por propor um novo olhar para a educação popular, enfatizando a humanização e a libertação dos sujeitos. Antes dele, Varela y Morales dissertou sobre formação integral dos sujeitos, criticando a educação memorística e defendendo um processo pedagógico ativo. Essa concepção de sujeito como construtor de conhecimento, defendida por ambos, ainda que de forma um pouco distinta, perpassa a concepção de prática pedagógica dialógica.

Ao tratar da obra de Varela y Morales, Cruz (2019, p. 193) destaca que a proposta teórica do autor

[...] se baseia no estudo e na análise do mundo material para derivar as ideias deste; e, nesse processo, o estudante desempenha um papel ativo, tanto no conhecer quanto no fazer. Inimigo furibundo da educação memorística, defende um processo pedagógico ativo, com centro na análise qualitativa, fundando para isso o método que hoje denominamos dialógico.

A defesa de Varela y Morales de uma educação em que o sujeito seja ativo na construção do conhecimento evidencia sua preocupação com a formação integral dos seres humanos. Ao propor uma reflexão sobre as atividades pedagógicas, mais especificamente em relação ao ensino da Filosofia, o autor enfatiza o papel de estimular o pensar e o fazer dos(as) estudantes, de modo que não sejam apenas espectadores da aula, mas que compreendam e apliquem aquilo que é discutido, a partir também das relações que estabelecem com seus conhecimentos.

Sobre essa mesma perspectiva, podemos destacar a concepção de Freire de saber de experiência feito, em que o autor enfatiza a importância de valorizar os saberes dos(as) educandos(as), mas propor ações de superação a esses saberes, ou seja, construção de novos conhecimentos a partir do já sabido. De acordo com Fischer e Lousada (2018, p. 422),

[...] na concepção dialógica de educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos [...] elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos.

Para valorizar tais saberes, Freire (2017) defende o “saber escutar”, tanto por parte dos(as) educadores(as) quanto dos(as) educandos(as). Enfatiza ainda a necessidade de falar *com* os(as) educandos(as) e não *para* os(as) educandos(as). Essa concepção reforça a ideia de sujeitos cognoscentes, que tem saberes distintos e, mais do que isso, que tem capacidade de aprender. O falar *com* também pressupõe o diálogo horizontal, em que os processos de construção do conhecimento se evidenciam na relação estabelecida entre educador(a) e educando(a), potencializando as aprendizagens e valorizando a prática dialógica como processo educativo.

Anterior a isso, Varela y Morales (1817, s/p.) já destacava a importância de acreditar no potencial de aprendizagem dos(as) educandos(as) e, a partir disso, já pensava na importância de propor uma educação menos memorística:

Investigando a origem destes males, verifico que provêm principalmente da preocupação reinante em muitos de crer que as crianças são incapazes de combinar ideias e que se deve ensiná-las tão mecanicamente quanto se ensinaria um irracional. [...] Falemos na linguagem das crianças, e elas nos entenderão. É temerário o empenho de querer que seus primeiros passos sejam tão rápidos como os do homem já versado. Mas é igualmente um erro proibir-lhes que os deem ou ao menos não estimulá-las a fazê-lo.

A concepção de partir da realidade dos(as) educandos(as), ainda que não seja diretamente expressa por Varela y Morales, pode ser identificada na reflexão do autor. Ao propor que os(as) educadores(as) falem “na linguagem das crianças”, fica evidente a dialogicidade da sua proposta: escuta dos(as) educandos(as), compreensão de sua realidade, crença na sua capacidade de aprendizagem e proposição de um saber-fazer a partir da experiência. Para tanto, Varela y Morales (1817, s/p.) destaca a necessidade

de estabelecer um novo sistema de educação deixando o método de ensinar por preceitos gerais isolados e poucas vezes entendidos, embora relatados de memória, este for substituído por um ensino totalmente analítico, em que a memória tenha pouquíssima parte, e o convencimento faça tudo.

Quase dois séculos após, Freire (1993) endossou o discurso por uma nova perspectiva de educação, propondo uma pedagogia crítica, ancorada no diálogo e na construção do conhecimento. Apesar de distantes temporalmente e, em alguns momentos, também conceitualmente, os autores denunciam as fragilidades do ensino em suas épocas, destacando a participação ativa do sujeito como impulso para uma mudança na perspectiva da aprendizagem.

A relação pedagógica dialógica é uma proposta de ruptura que perpassa a obra dos dois autores e segue sendo evidenciada por outros que os sucedem. Apesar disso, ainda há presença de fazeres pedagógicos memorísticos e de pouco protagonismo dos(as) educandos(as) nas práticas adotadas pelas escolas. Cabe destacar que, de acordo com Freire (1993), o diálogo implica em *práxis social*, ou seja, no compromisso entre aquilo que é dito e aquilo que é feito, ou do que é previsto nos documentos institucionais e aquilo que acontece na prática. Por isso a prática

dialógica vai além do diálogo como espaço de fala, perpassa a construção coletiva, a reflexão sobre a ação, e uma educação humanizadora, visando a liberdade.

Zitkoski (2018), ao escrever sobre a concepção de diálogo na obra freireana, afirma que através do diálogo podemos olhar o mundo e a realidade como processo. Se é processo, é inacabada, por isso podemos intervir, reinventar. Nesse caso, o diálogo é o que impulsiona o pensar crítico-libertador, por isso é fundamental em uma prática humanizadora, preocupada com o coletivo e com a valorização do outro e seus saberes.

Esse encontro com o outro tem seus pilares na interatividade, afetividade e dialogicidade. De acordo com Trombetta (2018, p. 36, grifo do autor), “os seres humanos se fazem no encontro, na escuta, na comunhão e no diálogo com os outros. É no reconhecimento do outro como alteridade que o *eu* se constitui como pessoa”. Propor uma prática pedagógica dialógica é, portanto, perceber o diálogo como comunhão, acolhimento ético do outro e amorosidade. Freire (1993, p.118), ao abordar o encontro com o outro reitera que “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.”

Nessa perspectiva, a relação pedagógica dialógica considera e valoriza todos os sujeitos que participam da construção do conhecimento: educador(a), educandos(as) e a coletividade. As decisões são coletivas, o ensino é colaborativo e a construção do conhecimento perpassa as reflexões individuais e as criações conjuntas. A *práxis* dialógica se constitui em comunhão com a liberdade, promovendo a escuta, a participação, a interação, a amorosidade e a construção do conhecimento.

E como a relação pedagógica dialógica se evidencia no Ensino Remoto Emergencial? Duarte e Medeiros (2020) apresentam reflexões acerca de narrativas de professores(as) em relação às práticas e mediação pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial. As autoras enfatizam as contribuições dos(as) docentes de que a mediação por parte do(a) professor(a) é fundamental para que a construção do conhecimento se concretize mesmo em um cenário de Ensino Remoto Emergencial e pouca interação entre os pares. Mas como ocorre essa mediação? Em que medida as tecnologias digitais podem contribuir para que uma relação dialógica se estabeleça? De acordo com Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 29), muitas questões rondam a problemática do Ensino Remoto Emergencial, por isso,



[...] é essencial analisar o cenário atual por todos os ângulos e considerar três questões, que se conectam, quando falamos de ensino remoto: o acesso à internet; a qualidade dos artefatos tecnológicos de alunos e professores; e domínio e formação para o uso desses artefatos.

Mesmo com essas dificuldades, os(as) docentes precisam se mobilizar em busca de estratégias de garantia de aprendizagem. Os autores (2020, p. 29) reforçam que as tecnologias digitais

podem contribuir para transformar a escola em um espaço mais dinâmico, de pesquisas, de exploração de culturas e de novos aprendizados; mas, como diz Freire, se forem alicerçadas pela ação dialógica entre educador-educando, a partir de seus contextos culturais e de suas lutas políticas cotidianas.

A partir do exposto, fica evidente a necessidade de estabelecer uma mediação que contribua com essas aprendizagens, de forma que os(as) estudantes não sejam apenas consumidores dos materiais produzidos pelos(as) docentes, mas que possam estar no centro do processo de construção do conhecimento. Duarte e Medeiros (2020) reforçam que mesmo que o acesso às tecnologias digitais seja presente no cotidiano dos(as) estudantes, é a relação pedagógica dialógica que irá garantir a efetivação da aprendizagem.

Uma das ações que podem contribuir nesse processo de aprendizagem é manter o vínculo, estabelecendo um canal de diálogo para acompanhamento das atividades que estão sendo desenvolvidas. É sabido que nem todos(as), infelizmente, tem acesso aos canais, mas a disponibilidade é importante para aqueles que conseguem fazer uso. Conforme Duarte e Medeiros (2020, p. 8, grifo das autoras):

para que aconteça a mediação pedagógica necessária no “ensino remoto”, o professor ou professora precisa estar preparado para atuar neste novo paradigma que é a manutenção de vínculos e afetividade por meio da interação e do diálogo com alunos e alunas que estão em situação de isolamento social, afastados das estruturas físicas da sala de aula presencial.

Ocorre que, além das barreiras tecnológicas enfrentadas, há o desafio de romper com práticas pedagógicas que eram adotadas no ensino presencial e que não contribuem para a efetivação da aprendizagem na pandemia. Sobre isso, Alves (2020, p. 361) disserta que nas aulas síncronas adotadas por muitas escolas:

As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação broadcasting, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar.

A reprodução de práticas adotadas no ensino presencial, por vezes baseadas em uma educação bancária, criticada por Freire (1993), evidencia a necessidade de reflexão e formação para atuação no cenário pandêmico. Além disso, ressaltam a importância do desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes, pois nesse momento em que precisam, mais do que nunca, colocá-la em prática, os(as) educandos(as) têm demonstrado fragilidade de exercê-la. Freire (2000, p. 25) alega que:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo.

Seja na modalidade presencial ou no Ensino Remoto Emergencial, o direito de indagar, experimentar e decidir precisa ser garantido, para que a relação pedagógica dialógica se estabeleça. Porém, Alves (2020, p. 359) discorre que “o sentimento de impotência, de não saber o que fazer e como fazer nessas aulas remotas tem sido uma queixa dos professores”, ou seja, ainda que haja a crítica em relação às práticas adotadas – que não podem ser generalizadas, afinal representam uma parcela a partir dos dados construídos pela pesquisadora – há o entendimento de que, para os(as) professores(as) é um momento de incerteza, insegurança e que demandaria uma formação continuada que não foi realizada, ou que ocorreu às pressas, com a intenção de instrumentalizar tecnicamente os(as) docentes e não pedagogicamente para lidar com o Ensino Remoto Emergencial.

Outro aspecto que merece destaque ao tratar sobre as práticas dialógicas presentes, ou não, no contexto pandêmico, diz respeito à escuta. A escuta sensível ao outro é fundamental na prática pedagógica dialógica. Ao pensarmos no contexto vivenciado, é importante destacar que essa escuta ocupa um espaço um pouco diferente do que era ocupado no ambiente presencial da escola. Ao evidenciarmos a prática dialógica como potência para a aprendizagem e a libertação, precisamos refletir sobre as possibilidades de aprendizagem remota e, especialmente, sobre as

condições de saúde física e mental das crianças e adolescentes. Desse modo, a escuta e o diálogo “retornam” ao seu sentido intrínseco de escutar o outro, colocar-se no lugar do outro e, só após, dialogar com a intenção de construir práticas educativas “escolarizantes”. A educação humanizadora, proposta por Freire (1993), ganha destaque nesse processo. As habilidades serão desenvolvidas de outra forma, mas a interação e o acolhimento necessários para o desenvolvimento das relações humanas e dos valores de empatia e comunhão precisam estar presentes, de alguma forma, no Ensino Remoto Emergencial.

A escuta sensível é parte integrante da promoção do encontro em sala de aula. É na relação pedagógica que o encontro com o outro (docente – discente, discente – discente, docente – discente – conhecimento), se estabelece, porém, há um grande desafio do Ensino Remoto Emergencial: a promoção do encontro em uma sala de aula sem paredes. Para que o encontro ocorra, é preciso que se articulem as dimensões da afetividade, da interatividade e da dialogicidade, aspectos que auxiliam na promoção do encontro como sendo, verdadeiramente, a dialogicidade da relação (Stecanela, 2018).

Ainda sobre o diálogo e o encontro, Alex Guilherme em entrevista concedida à Stecanela (2016a, p. 219, grifos da autora), afirma que para Buber: “a relação dialógica não é meramente uma troca de perguntas e respostas, [...] é uma relação na qual estamos abertos para o *Outro*, ela não envolve interesses, nela permitimos ao *Outro* se manifestar como realmente é”, portanto, ao propor o encontro como momento de promoção da relação pedagógica dialógica, é necessário que este ocorra verdadeiramente interessado em acolher o outro em sua singularidade, através da afetividade, da interatividade e da dialogicidade. Durante o Ensino Remoto Emergencial, essas dimensões só puderam ser articuladas via tecnologias digitais, sem que o encontro presencial, em uma sala de aula com paredes, pudesse ocorrer.

Cabe destacar que, como já abordado, as condições de interação por meio das tecnologias digitais são bem distintas, já que algumas famílias tem a possibilidade de acompanhamento de aulas síncronas, disponibilidade de dados de internet para acesso a diversos materiais complementares, enquanto algumas não dispõem de nenhum recurso de acesso à internet, limitando a aprendizagem à realização de atividades impressas, sem orientação ou mediação do(a) professor(a) a não ser as explicações enviadas de forma escrita. Isso prejudica a construção de uma prática dialógica, na medida em que os(as) estudantes apenas recebem materiais prontos, já

previamente desenvolvidos sem a participação coletiva, e apenas retornam esses materiais para a correção ou avaliação dos(as) docentes. Sabe-se que os “bilhetinhos” deixados por professores(as) e estudantes nessas atividades contribuem para estabelecer algum tipo de diálogo e manter o vínculo com a escola, mas ainda estão muito distantes de uma prática dialógica.

Diante do exposto, questiono a respeito de como ocorreram as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul durante o Ensino Remoto Emergencial, e posteriormente com o retorno escalonado à presencialidade: a docência movimentou-se a ponto de ocorrerem práticas dialógicas? Houve ação-reflexão-ação nos fazeres docentes? Que percepções do vivido ficaram para os(as) professores que enfrentaram o desafio de educar remotamente? A empiria desta pesquisa busca respostas a esses e outros questionamentos levantados ao longo desta tese.

## 7 TRÂNSITOS PELO COTIDIANO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, ancorada nos preceitos da Sociologia do Cotidiano, com bases interacionistas. A escolha pela Sociologia do Cotidiano como abordagem epistemológica da pesquisa se relaciona intrinsecamente com minha identidade de pesquisadora e professora. Inspirada pelas palavras de Stecanela (2012) busquei em minha trajetória de vida indícios da presença do olhar para o cotidiano e me remeti a minha infância, conforme descrevi no primeiro capítulo desta tese. De certo modo, observar o cotidiano escolar esteve nos meus desejos e na minha prática, seja na infância ou posteriormente, como docente. Convém destacar que o cotidiano tem a sua historicidade, portanto, neste capítulo, apresento as contribuições desta abordagem para a pesquisa, os caminhos trilhados com os documentos analisados, bem como a proposta para escuta dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

### 7.1 UM OLHAR PARA O COTIDIANO: ROTAS EPISTEMOLÓGICAS

Ao propor um olhar para o cotidiano das instituições de Ensino Fundamental de Caxias do Sul, através do *percebido* pelos(as) professores(as) sobre o período pandêmico de 2020 e 2021 e as consequências na educação, inspiro-me nas contribuições de Blumer (1954; 1980), Mills (1980), Halbwachs (1990), Certeau (2002), Pais (2015), Stecanela (2009; 2012), Carvalho, Borges e Rêgo (2010), Weller (2006) e Meinerz (2011), que discorrem acerca das interações sociais, do cotidiano e das possibilidades de pesquisa neste cenário.

Entendo, na presente pesquisa, o cotidiano como rotina, como aquilo que acontece no dia a dia das escolas e dos(as) professores(as), que pode de alguma forma ser evocado pelas memórias e percebido pelos sentidos. Nas palavras de Pais (2015, p.30), “o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar”. Para Certeau (2002, p. 38, grifos do autor), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”, se corporifica nas maneiras de fazer de cada sujeito e nas estratégias ou táticas, que desenvolve. A partir disso, pergunto: que maneiras de fazer são evocadas nas narrativas docentes acerca do *vivido* em suas

rotinas escolares na pandemia? São essas reflexões que direcionam meu olhar a pesquisar o cotidiano escolar.

De acordo com Certeau (2002, p. 92, grifos do autor), “como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, falar, etc.” Estas maneiras de fazer criam um jogo com o cotidiano: ao mesmo tempo em que o sujeito precisa seguir leis, incorporar modos de comportamento ou formas de estar no mundo, cria táticas de “usos” que permitem pequenas rupturas com a rotina, com a regra. Pensando no contexto desta pesquisa, as “maneiras de fazer” dos(as) docentes(as) durante a pandemia se evidenciam em suas práticas, em seus comportamentos, nas interações sociais e, também, em suas narrativas sobre o *vivido*, a partir da forma com que fizeram uso do concebido pelos órgãos reguladores da educação, ou pelas orientações das instituições de ensino.

A lógica do interacionismo simbólico, sobre a qual Blumer (1980) discorre, contribui na análise do cotidiano a ser realizada. Essa perspectiva prevê três premissas: as formas como os seres humanos se relacionam com o mundo, as interações que estabelecem entre as pessoas que convivem, e, a interpretação que realizam daquilo que vivenciam. Uma pesquisa que observa as surpresas do cotidiano é atenta a esses elementos, uma vez que se preocupa com aquilo que é próprio do humano, que se integra a sua rotina e que é evocado com as memórias, relacionando-se com a perspectiva interacionista, visto que,

o interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas (Carvalho; Borges; Rêgo, 2010, p. 148).

Ao voltar meu olhar ao humano e àquilo que o cerca, parto da concepção de ser humano de Blumer (1980, p. 131), em que o ser humano “é considerado social em um sentido mais profundo - como um organismo que se empenha na interação social consigo mesmo por meio da autoconfecção de indícios e da resposta aos mesmos”.

Na medida em que interage consigo e com os objetos<sup>42</sup> que atravessam seu cotidiano, o ser humano se modifica, se (re)constitui e se posiciona no mundo.

Para analisar cenários produzidos pelos seres humanos, portanto, é preciso organizar um estudo exploratório, a fim de melhor descrever o campo a ser investigado, seja por meio de observações, vivências, análises documentais ou mesmo entrevistas. Conforme Carvalho, Borges e Rêgo (2010, p. 154), ao descreverem a pesquisa na lógica do interacionismo simbólico,

o pesquisador deve ser capaz de interagir ativamente com as pessoas que estão sendo pesquisadas e de ver as coisas do seu ponto de vista e no seu contexto natural. Por conseguinte, quando adota a abordagem interacionista, o pesquisador precisa estar ativamente engajado no mundo em estudo e empreender uma análise de suas partes fundamentais.

O conhecimento, compreendido a partir desta perspectiva metodológica é “um processo de transfiguração, transformação, metamorfose. Na medida em que está sempre associado a uma pluralidade de hipóteses e códigos de leitura ou de registro, o conhecimento produz-se sempre por uma multiplicidade de vias” (Pais, 2015, p. 47). Esta pluralidade, portanto, garante a possibilidade de observar o cotidiano de diferentes perspectivas, a partir de diversos pontos de vista, de quem o vive diariamente. Além disso, conforme Blumer (1980), o significado é produzido a partir da interação humana, neste caso, os significados que os(as) docentes estabelecem ao *vivido* no período pandêmico nas escolas depende das relações que estabeleceram com colegas, com estudantes, com os atravessamentos do cotidiano e, além disso, com as trocas estabelecidas no momento de escuta dos(as) docentes participantes da pesquisa.

Em consonância, Halbwachs (1990) destaca que a partir das narrativas individuais que são produzidas pelos sujeitos, as lembranças acerca de um fato histórico podem permanecer coletivas. Dito de outro modo, mesmo que um sujeito – ou no caso desta pesquisa, um(a) professor(a) – não esteja diretamente envolvido com um fato, mas tenha vivido no mesmo tempo histórico e em circunstâncias parecidas, pode vir a narrar o acontecimento vivido por um colega, demonstrando que a memória coletiva está presente em suas lembranças.

---

<sup>42</sup> “Entende-se por objeto tudo que for passível de ser indicado, evidenciado ou referido - uma nuvem, um livro, uma legislatura, um banqueiro, uma doutrina religiosa, um fantasma, etc.” (Blumer, 1980, p. 127), neste caso as relações estabelecidas com sujeitos e com o próprio espaço escolar, estão incluídas nessa concepção.

Para além disso, também é possível que as memórias do cotidiano, narradas pelos sujeitos, sejam entrelaçadas com os(as) demais sujeitos com os quais dialoga. Nas palavras de Halbwachs (1990, p. 28):

Quando dizemos que um depoimento não lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.

A narrativa história do cotidiano, portanto, é construída a partir da memória individual e da memória coletiva, se materializa na interação entre os sujeitos e nas próprias lembranças acerca da experiência vivida. Então, o cotidiano é também ressignificado a partir das memórias que se produzem sobre ele.

Nesta perspectiva de interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e o meio, a imaginação sociológica se evidencia como forma de auxílio na compreensão do cenário histórico em que os sujeitos se inserem, permitindo a percepção das influências do olhar em uma perspectiva macro na vida cotidiana. A imaginação sociológica do(a) pesquisador(a), portanto, “permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais” (Mills, 1980, p. 11), isso porque, “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro do seu período” (Mills, 1980, p. 12) e compreendendo que a posição social do grupo ao qual pertence diz muito sobre as posições que ele assumirá. O papel do(a) pesquisador(a), deste modo, é lançar luz sobre essas relações históricas e sociais, fazendo com que discursos e práticas cotidianas se relacionem com as vivências em sociedade dos interlocutores empíricos da pesquisa.

De acordo com Mills (1980, p. 12), “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade”, por isso é evocada nas pesquisas do cotidiano, pois ao escutar o indivíduo e observar o grupo a que este pertence, o(a) pesquisador(a) pode compreender as relações do indivíduo com o todo, percebendo como as relações sociais estão implicadas pelos acontecimentos históricos, pelo período vivido, pelas políticas empregadas nos espaços em que os sujeitos da pesquisa se relacionam. Isso porque, “essa



imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra - da política para a psicológica, do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo” (Mills, 1980, p. 13), permite então passar da escuta de um grupo de professores(as) para a análise do cenário de um município, de suas legislações e normativas. Apesar disso, as generalizações não são bem-vindas, as percepções de cada indivíduo ajudam a formar o todo, mas não o determinam, apenas representam pontos de cruzamento entre as biografias e a história coletiva.

Fazer pesquisa nesta perspectiva epistemológica, que vê o cotidiano como alavanca para o conhecimento, vinculado às interações humanas e aos grupos sociais, requer compreender que “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (Pais, 2015, p. 29). Por isso, não tenho a pretensão, com esta pesquisa, de apontar aquilo que “verdadeiramente” se passou no cotidiano da RME de Caxias do Sul ao longo de 2020 e 2021. Intenciono sim evidenciar as múltiplas verdades narradas e sentidas pelos(as) entrevistados(as) uma vez que as narrativas docentes, e mesmo os documentos analisados, estão atravessados pela subjetividade dos sujeitos que narram os fatos ou que escrevem as orientações e normativas, não representando uma única verdade, mas múltiplas possibilidades de observar e narrar um contexto *vivido*. Analisar o *percebido* pelos(as) docentes, neste caso, é adentrar os caminhos percorridos por cada professor(a), respeitando suas individualidades e a coletividade da(s) escola(s) em que esteve docente durante o período pandêmico. Não há, portanto, como tomar os dados construídos na pesquisa como generalização, pois representam a percepção *destes(as)* professores(as) e não de *todos(as)* professores(as) da RME.

O que move o(a) pesquisador(a) do cotidiano, neste contexto, é uma interrogação sociológica, mas para isso é necessário observar nas entrelinhas do cotidiano, afinal “como produzir conhecimento sociológico de realidades que, pela sua quotidianidade, nos são tão familiares?” (Pais, 2015, p. 18). Educar o olhar para observar o cotidiano é essencial, para isso a lógica da descoberta, da permanente surpresa, precisa acompanhar o(a) pesquisador(a) nesta jornada. Nesta pesquisa, o desafio é educar o olhar para observar o dito e o não dito pelos(as) docentes, a partir da perspectiva de alguém que também atua na RME e que, por isto, está inserida no campo de pesquisa, suas rotinas e cotidianidades. É preciso, portanto, “desenvolver

capacidades que nos permitam um surpreendimento com a realidade para que melhor a possamos problematizar” (Pais, 2015, p. 18).

Para além disso, há o desafio de relacionar o cotidiano e a perspectiva histórica que o acompanha. De acordo com Ferreira (2002a), a partir de novas concepções debatidas por historiadores no Século XX, a história do tempo presente passou a ser aceita como campo de pesquisa, especialmente através da história oral. Portanto, ao tratarmos da historicidade do cotidiano, presente nos estudos de Pais (2015), bem como da escuta dos sujeitos de pesquisa, é possível estabelecer uma relação entre o cotidiano e a história do tempo presente. No âmbito da História da Educação, as pesquisas que se dedicam a navegar pelo cotidiano, conectam historicidade e narrativa, na medida em que permitem aos sujeitos participantes da pesquisa relembrem memórias de um tempo que passou, ou que está em curso.

Na perspectiva de valorizar a historicidade do cotidiano, é necessário compreender que “tudo o que hoje acontece terá no futuro, várias versões narrativas” (Pesaveneto, 2003, p. 16), portanto, o *vivido* pelos sujeitos de pesquisa, narrados através do seu *percebido*, mesmo que paetê de uma história do tempo presente, são carregados de subjetividade e diferentes pontos de vista.

Outro movimento importante da pesquisa do cotidiano é o diálogo em três dimensões, entre os conhecimentos tácitos do(a) pesquisador(a), os interlocutores empíricos da pesquisa, e, os interlocutores teóricos (Stecanela, 2009). Isso porque, na perspectiva de Pais (2015, p. 42) “[...] sem capacidade de teorização não é possível produzir conhecimento científico”, ou seja, é necessário que além de saber observar o cotidiano com atenção o(a) pesquisador(a) saiba articular aquilo que foi observado com a dimensão teórica da pesquisa, realizando problematizações e analisando os dados construídos, podendo, ao longo da observação do cotidiano, lançar mão de novas teorias ou perspectivas não abordadas anteriormente. A construção da narrativa a partir do diálogo em três dimensões potencializa que o conhecimento seja produzido, porém cabe destacar a importância da socialização deste conhecimento com os(as) sujeitos(as) da pesquisa. De acordo com Pais (2015, p. 39), “o conhecimento em si mesmo é um poder de elite, um saber reservado” que precisa ser difundido, especialmente pensando no contexto de uma pesquisa que volta seu olhar para o cotidiano, para aquilo que emerge do senso comum.

Esta pesquisa, na perspectiva da sociologia do cotidiano e interacionista, propõe também gerar ruptura na lógica de elitização do conhecimento, uma vez que

escuta sujeitos inseridos no cotidiano da escola que, por vezes, têm suas vozes silenciadas na academia. O saber que advém do cotidiano escolar, deste modo, parte do senso comum e transforma-se em saber científico na medida em que é tensionado e analisado à luz das teorias educacionais evocadas pelo(a) pesquisador(a). Por isso, também destaco a importância do conhecimento gerado na presente pesquisa ser compartilhado com os sujeitos participantes do estudo, bem como com os(as) demais docentes que compõem a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Serão articuladas propostas de formação continuada com a rede para cumprir com a premissa de ruptura à lógica elitista do conhecimento acadêmico.

Deste modo, o cotidiano escolar, ou seja, aquilo que se passa na escola, e também fora dela, com os atores que a vivenciam, abre-se como um campo investigativo fértil, sensível e genuíno. Apesar de estar inserida no campo como docente, Stecanela (2012, p. 18) alega que “[...] a postura investigativa, assumida com o olhar para os territórios íntimos da vida cotidiana na interface com a educação, pode ser um dos elementos que contribuem na produção das pertencas e na definição dos roteiros de investigação”, o que pode facilitar o exercício do olhar investigativo.

A respeito dos aspectos macro e microsociológicos, descritos por Pais (2015), considero que a dimensão macrosociológica da minha pesquisa está relacionada com a concepção de docência em movimento a partir do cotidiano escolar, dimensão que me acompanha desde a pesquisa de mestrado. A dimensão microsociológica, por sua vez, compõe as nuances do fazer pedagógico dos(as) professores(as) na pandemia, fato para o qual volto meu olhar investigativo no decorrer desta tese. A partir destas definições, convoco meus conhecimentos tácitos, os interlocutores teóricos e os interlocutores empíricos para estabelecer um diálogo em três dimensões (Stecanela, 2009) a fim de construir uma trama de narrativas que, embebida pelas surpresas do cotidiano escolar, busca responder ao problema da pesquisa.

Cabe destacar que o saber que provém do cotidiano é histórico e por isso provisório, afastando-se de uma lógica positivista, deste modo, acolhe a perspectiva crítica de construção do conhecimento defendida por Freire (2015), autor que também embasa a construção desta tese. Partindo da análise do cotidiano, a construção do conhecimento ocorre, de acordo com Pais (2015), nos diferentes caminhos, sem que necessite haver uma trajetória específica para o vagar do(a) pesquisador(a). O importante para quem pesquisa o cotidiano é a abertura para explorar diferentes

quadros teóricos, não perdendo de vista seus objetivos, mas permitindo que novas propostas sejam trilhadas, a partir daquilo que o cotidiano revela. Observar o cotidiano da educação, neste contexto, requer um cuidadoso exercício de educar o olhar e a escuta frente aos inesperados. Por isso, para a presente pesquisa, estabeleci pontos de partida e caminhos possíveis, além de instrumentos que auxiliaram no processo de observação e análise do cotidiano, porém, estive atenta ao inesperado, na intenção de decifrar o cotidiano dos(as) docentes em tempos de pandemia, aberta àquilo que surgiu nas narrativas construídas. Como afirma Pais (2015, p. 35),

[...] etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de tratar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando nada se passa.

Esse vagar do(a) pesquisador(a), de forma a observar as narrativas silenciadas, aquelas que não são expressas oralmente pelos(as) sujeitos de pesquisa, e de estar atento(a) ao inesperado requer “um tanto de planejamento do olhar da observação, [...] mas outro tanto de divagação e de exercício da imaginação sociológica pode garantir o tempero dos comunicados de nossos achados de pesquisa” (Stecanela, 2012, p. 21). Sustentada pelas concepções até aqui apresentadas, a seguir descrevo os caminhos trilhados na pesquisa, iniciando pelos documentos analisados, seguindo pelos instrumentos construídos e finalizando com a descrição das etapas de construção e análise das narrativas docentes. É importante salientar que todo processo ocorreu na perspectiva de que o inusitado é bem-vindo, por isso algumas rotas percorridas foram se modificando no decorrer do processo.

## 7.2 DOCUMENTOS E NORMATIVAS: PROCESSO DE ANÁLISE

Ao iniciar a escrita dos capítulos 3, 4 e 5, nos quais descrevo o cenário de pesquisa, percebi a necessidade de buscar subsídio sobre o *concebido* pelo Conselho Nacional da Educação, Conselho Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Educação por meio da análise dos documentos e normativas emitidas por estes órgãos nos anos de 2020 e 2021. Por isso, iniciei o percurso investigativo realizando a leitura de todos os Pareceres emitidos pelo CNE e CME relacionados à pandemia,

bem como os Ofícios Circulares (e outros documentos neles citados) emitidos pela SMED neste período.

Este processo foi importante para compreender os documentos do Estado como fontes de pesquisa, que contribuem para a construção do objeto, e que não são fontes imparciais ou neutras, pois carregam as concepções políticas e educacionais dos legisladores. O olhar que tive para os documentos, neste contexto, permitiu tratá-los como fontes importantes para a descrição do cenário de pesquisa, bem como para a compreensão das decisões políticas e educacionais tomadas pelos governos durante a pandemia. Nesta perspectiva, apoio-me em Bacellar (2010, p. 63) quando afirma que ao fazer pesquisa documental é importante

conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? [...] Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador.

Por isso, cabe destaque que os documentos analisados nesta pesquisa – em nível nacional, estadual ou municipal - estão implicados pelas concepções políticas e sociais vividas pelo país. As reflexões sobre sociedade e pandemia, feitas no segundo capítulo desta tese, ajudam a compreender o cenário em que estes documentos foram produzidos. A intenção ao longo da tese é tensionar como os documentos supracitados são evidenciados nas narrativas dos(as) professores(as) e, especialmente, como foram mobilizados no cotidiano das escolas. Desconfiar destas fontes, no sentido de problematizá-las e colocá-las em conflito com outras fontes, como propõe Bacellar (2010), é uma forma de validar os dados construídos na pesquisa.

A partir destas concepções e da leitura dos documentos, criei quadros<sup>43</sup> organizando os documentos de acordo com as datas de publicação e assuntos/orientações de cada um. Após, realizei uma segunda leitura mais minuciosa, buscando pelas orientações específicas destinadas às escolas do país ou, no caso dos documentos municipais, às escolas da RME. Esta leitura embasou a escrita do cenário de pesquisa, com a intenção de descrever o *concebido* pelos órgãos gestores da educação nos anos supracitados.

---

<sup>43</sup> Disponíveis no Apêndice A.

O contexto descrito serviu como subsídio para a análise das narrativas dos(as) docentes da RME de Caxias do Sul, na medida em que o *vivido* e o *percebido* pelos(as) professores(as) puderam ser relacionados com o *concebido* pelo CNE, CME e pela SMED. Desta forma, nos capítulos de análise das narrativas docentes, os documentos são evocados de forma direta e indireta, uma vez que se cruzam com a história narrada pelos(as) professores(as).

### **7.2.1 Escritos dos docentes: narrativas inacessíveis**

Com a intenção de melhor compreender o cenário vivido pelas escolas da RME no ano de 2020 busquei, junto à Secretaria Municipal de Educação, pelo Memorial “O protagonismo e a autoria da educação no contexto da pandemia”, construído no primeiro ano de pandemia.

O documento, solicitado pela SMED através do Ofício Circular nº26/2020 e depois reforçado através do Ofício Circular nº 27/2020, conta com os relatos de todas as escolas da rede, sobre seus percursos ao longo do ano de 2020. Cada escola, conforme orientação da mantenedora, precisou organizar seu memorial a partir das contribuições da equipe gestora, docentes e funcionários(as), estudantes e familiares.

Assim como as escolas, as equipes de assessoria da SMED também organizaram seus memoriais, que foram publicados no Portal da Educação. Os memoriais das escolas, por sua vez, não foram disponibilizados publicamente.

A fim de acessar os documentos, fiz uma solicitação via e-mail da biblioteca da SMED, no dia 09 de setembro de 2021, para efetuar a reserva do acervo (conforme orientação recebida por uma das assessoras pedagógicas). O retorno que recebi, por sua vez, foi que o material não havia sido impresso e não estava disponível digitalmente na biblioteca. Foram-me encaminhados por e-mail somente 27 arquivos com fragmentos dos memoriais de algumas escolas municipais, ou seja, recortes efetuados nos textos enviados pelas escolas. Após realizar a leitura dos fragmentos aos quais tive acesso, constatei a necessidade de seguir a busca pelos memoriais completos, uma vez que os fragmentos isolados podem não representar o *vivido* (nem o *percebido*) por docentes no ano de 2020, pois não há registros dos critérios para a seleção ou exclusão dos trechos dos textos que foram arquivados pela SMED.

No dia 08 de fevereiro de 2022 realizei a tentativa de protocolar uma solicitação de acesso ao documento via setor de expediente da SMED, porém não

obtive sucesso: solicitavam uma carta da instituição de realização do doutorado, explicando os motivos da necessidade de acessar o memorial. Após buscar a carta junto à coordenação do PPGEdU da UCS, protocolei no dia 14 de fevereiro de 2022 o pedido de acesso aos memoriais construídos pelas escolas em 2020<sup>44</sup>.

No dia 01 de março de 2022 uma das assessoras pedagógicas da SMED me atendeu presencialmente, a fim de me disponibilizar os documentos que solicitei. Ao acessar a pasta em que os arquivos estavam armazenados, por sua vez, foram encontrados apenas dois memoriais completos, das escolas EMEF Helen Keller e EMEF Padre Antônio Vieira, além dos 27 arquivos de fragmentos (já acessados anteriormente) e 85 resenhas dos memoriais, organizadas pela assessoria pedagógica da SMED, no formato de devolutiva de escrita para as escolas.

Após a tentativa frustrada de acesso aos documentos, solicitei à assessora que me acompanhava se era possível verificar o e-mail para o qual as escolas enviaram os memoriais (descrito no Ofício Circular nº 27/2020), na tentativa de recuperar os arquivos, visto que os mesmos não estavam mais armazenados nos computadores da SMED. Tive o retorno que o e-mail não era mais utilizado, e por isso precisariam tentar fazer a recuperação de acesso, para buscar pelos materiais. Dada a impossibilidade de fazer isso ainda no dia em que solicitei (pois o técnico que o faria não estava trabalhando), a assessora ficou de me retornar na semana seguinte, via telefone, com uma posição sobre a nova tentativa de acesso.

Na semana seguinte, via *WhatsApp*, recebi da assessora pedagógica que me acompanhou anteriormente os memoriais de 18 escolas municipais, das 79 instituições do município<sup>45</sup>, com a justificativa de que somente estes foram encontrados. Infelizmente, mesmo com a posse dos documentos, não me foi autorizado o uso para a pesquisa, solicitaram que eu assinasse uma declaração (a qual não foi me fornecida uma cópia) de que não utilizaria os dados para nenhum tipo de divulgação, incluindo pesquisas acadêmicas, me detendo somente à leitura dos documentos recebidos.

Não contente com a negativa, contatei novamente a assessora e questionei sobre a publicidade dos dados, visto que este é um documento público solicitado pelo

---

<sup>44</sup> A carta e o resumo do projeto protocolados encontram-se disponíveis no Apêndice B.

<sup>45</sup> Na época em que os memoriais foram produzidos havia 79 escolas cadastradas na Rede Municipal de Ensino do município, hoje este número aumentou para 83 escolas.

município, organizado para fins de pesquisas futuras, conforme explicitado por Zanette e Nunes (2021, p. 4):

Com o propósito de preservar os registros das memórias vivenciadas no cenário educacional durante a pandemia, os professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul RS foram desafiados a escrever narrativas retratando as experiências e as percepções vivenciadas nesse contexto de pandemia e de exigente distanciamento social. A escrita tem a intenção de promover o protagonismo e a autoria docente, como uma forma de dar voz às emoções que perpassam as relações humanas, engendram a historicidade dos sujeitos, registram organicamente as vivências e saberes.

Apesar disso, recebi nova negativa, agora por telefone e sem registros em documentos, afirmando que os dados não eram mais liberados para pesquisa, por conta da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018). O artigo de Zanette e Nunes (2021) contém algumas narrativas destes memoriais e, como está publicado, foi utilizado para compor o Estado da Arte desta pesquisa, contribuindo para a melhor compreensão do campo de pesquisa.

As negativas de acesso aos documentos revelam duas situações hipotéticas que podem estar relacionadas: ou a gestão anterior da SMED (que esteve à frente da Secretaria em 2020) optou por não manter os Memoriais arquivados de forma digital ou física para a próxima gestão; ou, a gestão atual optou por não compartilhar os arquivos justamente por se tratar de material produzido anteriormente ao governo atual do município. Apesar de não haver uma resposta concreta ao problema da não disponibilização dos documentos para a pesquisa, evidências de que na transição entre as secretarias não houve prioridade em publicar os dados, como era previsto no Ofício Circular nº26/2020, desvalorizando assim as narrativas colhidas pelas escolas, bem como o trabalho de construção dos Memoriais.

Com as inúmeras negativas da possibilidade de usar os Memoriais, redirecionei os rumos do projeto com a possibilidade de escutar os docentes via Grupos de Discussão, procedimento que será detalhado na sequência.



### 7.3 INSTRUMENTOS PARA ADENTRAR O COTIDIANO: POSSIBILIDADES DE ESCUTA

A construção dos dados empíricos é uma etapa muito importante da pesquisa que busca adentrar o cotidiano e analisar as interações ocorridas nele. Conforme Stecanela (2012, p. 25):

A pesquisa com e sobre o cotidiano se faz com a observação e, principalmente, com as palavras, sendo elas originárias dos interlocutores empíricos e/ou da descrição densa do pesquisador sobre seu campo de pesquisa, considerando também as palavras dos interlocutores teóricos.

Pensando nisso, descrevo a seguir os procedimentos adotados para a escuta dos(as) docentes da RME. Cabe destacar que o projeto contendo todas as informações acerca da construção dos dados foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e recebeu aprovação para realização, conforme o protocolo 67554723.6.0000.5341.

Como forma de fazer um levantamento macrossociológico, que contribui na descrição do campo de pesquisa, acerca das percepções docentes sobre as vivências na profissão nos anos de 2020 e 2021, foi organizado um questionário, em formato de formulário eletrônico, enviado por e-mail a todas as escolas municipais de Caxias do Sul, bem como publicado via Ofício Circular, solicitando a contribuição espontânea dos(as) professores(as) que se sentiram convocados a participar da pesquisa, após aceite da SMED para realização da mesma<sup>46</sup>. De acordo com dados do Portal da Educação da SMED, na ocasião, havia cerca de 3000 professores(as) na rede, por isso o envio do questionário fez-se importante, a fim de ter um levantamento mais aproximado do real, estimei, portanto, a participação de em torno de 300 professores. O questionário contou com nove perguntas fechadas e nove perguntas abertas, além da apresentação da pesquisa e do termo de consentimento<sup>47</sup>.

O questionário foi disponibilizado aos professores da Rede Municipal de Ensino o de Caxias do Sul no mês de agosto de 2023, permanecendo aberto para

---

<sup>46</sup> Foi protocolada a solicitação de realização da pesquisa na RME junto ao setor de expediente da SMED através da apresentação do resumo do projeto junto à declaração que confirma a realização do projeto vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UCS, recebendo assim aprovação da SMED para o desenvolvimento da pesquisa. O documento, está disponível no Apêndice D.

<sup>47</sup> O questionário encontra-se disponível no Apêndice E, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que o acompanha.

recebimento de respostas do dia 01 a 31 de agosto de 2023. A mobilização dos docentes para que respondessem ao questionário ocorreu via Ofício Circular da SMED, bem como através do envio em grupos de *WhatsApp* e pelo e-mail institucional das escolas, com o pedido de repasse aos docentes, ao longo de todo o período em que o questionário esteve disponível.

Ao todo, foram obtidas 113 respostas ao questionário, alcançando 37,6% do público pretendido na pesquisa, que era de cerca de 300 docentes. Mesmo com a mobilização constante, não foi possível atingir a quantidade pretendida de respondentes.

Como forma de escutar a voz dos professores com suas angústias, aprendizagens e sentimentos docentes ao longo da pandemia, antes de finalizar o envio do questionário, foi solicitado aos professores(as) que desejassem participar das próximas etapas da pesquisa que deixassem seu telefone para contato. No total, 78 docentes disponibilizaram seus números, que foram contatados na etapa seguinte da pesquisa.

Para o levantamento dos dados microsociológicos, os Grupos de Discussão, com os(as) professores(as) que demonstraram interesse em participar através do questionário, foram propostos. Este tipo de procedimento é “ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões” (Weller, 2006, p. 244), além disso, “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (Weller, 2006, p. 247, grifo da autora). Portanto, os grupos pretendem dar sentido não somente às narrativas e experiências dos próprios participantes, como proporcionar uma análise acerca das vivências coletivas de um determinado grupo social, no caso desta pesquisa, de professores(as) atuantes da RME de Caxias do Sul, durante a pandemia da Covid-19.

Os Grupos de Discussão ajudam a compreender a organização social do grupo investigado, a fim de perceber as hierarquias presentes nele, a forma como as relações são estabelecidas, os modos como as políticas são articuladas e, no caso das escolas, as diferenças de ação presentes em cada escola ou em cada Território de Aprendizagem da RME. Neste contexto, realizar Grupos de Discussão entre docentes de diferentes escolas, mas de uma mesma rede, permite estabelecer

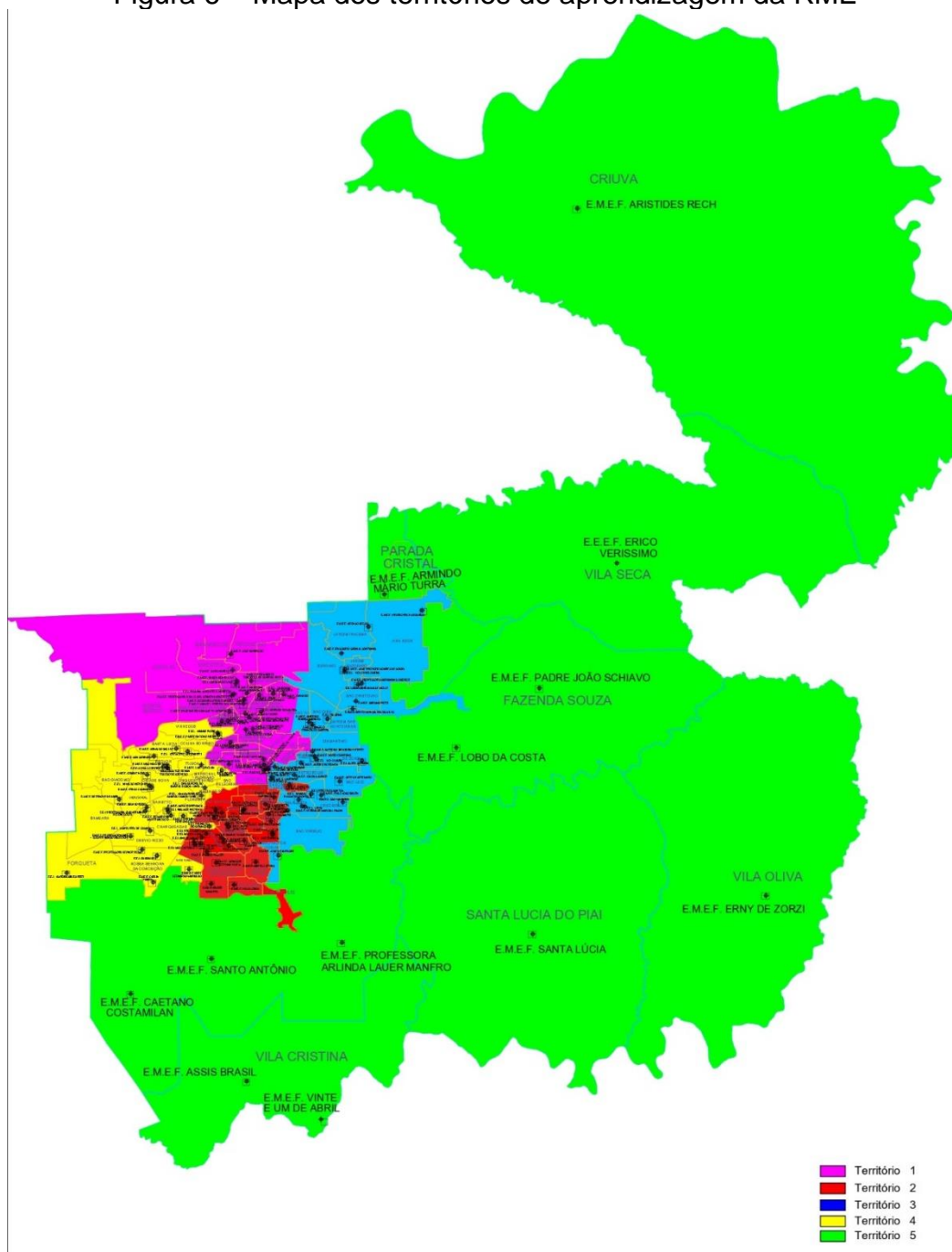
aproximações e afastamentos de discursos e práticas estabelecidas durante o período pesquisado.

Seguindo as orientações descritas por Meinerz (2011), os Grupos de Discussão foram organizados da seguinte forma:

- a) *espaço*: em sala reservada junto à Universidade de Caxias do Sul, com a possibilidade dos participantes se sentarem em círculo, de modo que enxerguem uns aos outros, no centro, foi disposto café e bolo, para acolher os(as) participantes;
- b) *tempo*: cada um dos grupos se reuniu somente uma vez, com duração média de 1 hora e 30 minutos;
- c) *componentes*: a autora indica entre sete a dez participantes, por isso os(as) professores(as) foram divididos de forma a compor um grupo com 9 participantes e um segundo grupo com 8 participantes. Foi fomentada a participação de somente um(a) docente por escola, na tentativa de agrupar participantes que não possuam uma relação próxima, conforme detalhado pela autora;
- d) *recrutamento*: o recrutamento ocorreu por meio do questionário prévio enviado às escolas, estimulando a participação voluntária nesta etapa da pesquisa. Os voluntários foram contatados através dos números de telefone disponibilizados.
- e) *moderador*: a moderação dos grupos foi feita por mim, seguindo as orientações de Meinerz (2011) e Weller (2006), buscando mediar a discussão sem emitir opiniões, tentando não interferir no andamento da conversa e buscando estratégias para que os participantes dialogassem acerca dos temas propostos;
- f) *observador*: Para melhor identificar as ordens das falas dos participantes do grupo, bem como suas reações durante as narrativas, uma observadora auxiliou no desenvolvimento do grupo, apenas observando a discussão de fora do círculo, e anotando as reações importantes, bem como a ordem das falas. O objetivo é que o material de análise posterior pudesse ser o mais fiel possível ao ocorrido no grupo. Tanto a minha participação como moderadora, quanto a participação do(a) observador(a) foram explicadas aos participantes do grupo a fim de inibir possíveis constrangimentos ou desconfiâncias.

Foram organizados dois Grupos de Discussão com os(as) professores(as). Para determinar os participantes de cada grupo, foram escolhidos os respondentes do questionário interessados em participar, de acordo com os Territórios de Aprendizagem em que as escolas da RME são divididas pela mantenedora, respeitando o critério de docentes que atuaram no Ensino Fundamental da RME nos anos de 2020 e 2021, bem como a divisão dos territórios conforme a escola em que o(a) docente atuava nestes anos investigados, sem que seja necessário estar docente na mesma instituição no momento da realização dos Grupos. Para ilustrar a organização das escolas em Territórios de Aprendizagem foi disponibilizado pela SMED um mapa, com base na localização das escolas que compõe cada Território, além disso, um quadro contendo a divisão das escolas está disponível no Apêndice C, e foi construído com base nas cores do mapa, como forma de facilitar a leitura.

Figura 6 – Mapa dos territórios de aprendizagem da RME



Fonte: SMED (2024).

Para iniciar a construção dos dados microsociológicos, através dos Grupos de Discussão, iniciei fazendo um levantamento da quantidade de docentes que disponibilizaram seus números para contato futuro através do questionário realizado. Dos 113 professores que responderam ao questionário, 78 deixaram seu contato disponível. Organizei os contatos de acordo com os Territórios, para que pudesse

realizar os convites seguindo os critérios estabelecidos, de acordo com a organização prevista para cada Grupo de Discussão.

O primeiro Grupo de Discussão foi agendado para o dia 18 de setembro de 2023, às 18 horas e 30 minutos, na sala 316 do Bloco E da Universidade de Caxias do Sul. Para este encontro, pretendia-se a participação de professores de três escolas do Território de Aprendizagem 2, três escolas do Território de Aprendizagem 4 e três escolas do Território de Aprendizagem 5, totalizando nove participantes. Contatei 14 docentes do Território 2, todos que haviam deixado seus contatos, recebi dois aceites de participação. Do Território 4 foram contatados 13 professores, dos quais três aceitaram participar do Grupo. Do Território 5 apenas duas docentes deixaram seus contatos no questionário, as duas foram contatadas e uma aceitou participar. Portanto, o primeiro Grupo de Discussão foi confirmado com seis participantes.

No dia 16 de setembro de 2023, dois dias antes da realização do primeiro Grupo, um dos docentes do Território 2 me contatou para informar que não poderia participar, pois havia esquecido que teria reunião na escola no mesmo horário, salientou que se colocava à disposição para participar de outra forma e sugeriu um depoimento pelo *WhatsApp*. Agradei sua disponibilidade, sinalizando que faria contato futuro, após a realização dos Grupos de Discussão, para a possível realização de um depoimento, já que o docente sinalizou o desejo de fazê-lo.

No dia 18 de setembro de 2023, às 18 horas e 30 minutos, recebi na sala 316 do Bloco E da Universidade de Caxias do Sul três professoras: uma docente do Território de Aprendizagem 2, uma docente do Território de Aprendizagem 4 e uma docente do Território de Aprendizagem 5. As outras duas docentes que haviam confirmado presença, ambas do Território 4, não compareceram ao encontro.

Iniciei dando as boas-vindas, me apresentando como *mediadora* e apresentando a *observadora* que me auxiliou com a gravação em áudio e a marcação da ordem das falas. Após, expliquei sobre o funcionamento do Grupo, disponibilizei um tempo para leitura e preenchimento dos termos de consentimento<sup>48</sup>, além de um espaço para possíveis questionamentos acerca dos procedimentos. Antes de iniciar a discussão proposta a partir das temáticas e perguntas levantadas durante o grupo<sup>49</sup>, solicitei a apresentação de cada docente aos demais, a fim de criar um vínculo mínimo

---

<sup>48</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação dos(as) docentes nos Grupos de Discussão está disponível no Apêndice F.

<sup>49</sup> O roteiro contendo as perguntas direcionadas aos grupos está disponível no Apêndice G.

para trocas durante o diálogo. Cabe destacar que o roteiro construído guiou minhas intervenções, bem como a participação das professoras, mas outras interações ocorreram, baseadas em temáticas que emergiram da conversa, respeitando os procedimentos delimitados por Meinerz (2011) e Weller (2006).

O primeiro encontro teve cerca de uma hora e 45 minutos de duração, sendo uma hora e 29 minutos e 34 segundos de gravação em áudio, o restante do tempo diz respeito à acolhida das professoras, à explicação acerca dos procedimentos do Grupo de Discussão, bem como as despedidas ao final da conversa. Apesar da baixa adesão ao encontro, houve participação de pelo menos uma professora de cada Território de Aprendizagem, o que permitiu um panorama mais adequado com o desejado para a pesquisa.

O segundo Grupo de Discussão foi agendado para o dia 27 de setembro de 2023, às 18 horas e 30 minutos, também na sala 316 do Bloco E da Universidade de Caxias do Sul, com previsão de participação de oito professores: quatro docentes de diferentes escolas do Território de Aprendizagem 1 e quatro docentes de diferentes escolas do Território de Aprendizagem 3. Uma semana antes da realização do grupo, iniciei os contatos por telefone com os professores que haviam se disponibilizado a participar desta etapa da pesquisa. Para o segundo Grupo foram contatados 13 professores do Território de Aprendizagem 1, todos que haviam disponibilizado seus números de telefone, sendo que duas professoras aceitaram o convite. Do Território 3 também foram contatados todos os docentes que deixaram seus números de telefone, totalizando 19 professores, sendo que destes, quatro aceitaram participar do encontro. Cinco docentes deste Território informaram não conseguir participar do Grupo, porém se disponibilizaram a contribuir de outra forma, sugeri para todos um depoimento por *WhatsApp*, informando que faria contato futuro para isso.

No dia 27 de setembro de 2023, às 18 horas e 30 minutos, recebi na sala 316 do Bloco E da Universidade de Caxias do Sul três professoras: duas professoras do Território de Aprendizagem 1 e uma docente do Território de Aprendizagem 3. As outras duas docentes que haviam confirmado presença, ambas do Território 3, não compareceram ao encontro.

O Grupo foi conduzido da mesma forma que o anterior, teve cerca de uma hora e 45 minutos de duração, sendo uma hora, 25 minutos e 46 segundos de gravação em áudio. Mais uma vez a adesão dos docentes foi baixa, porém houve

participação de pelo menos uma professora de cada Território de Aprendizagem, validando o encontro.

Apesar dos Grupos de Discussão terem gerado um rico material de análise, uma vez que as docentes participantes demonstraram bastante envolvimento com a conversa, a fim de abranger de forma mais ampla as narrativas docentes acerca do período pandêmico, optei por aceitar a sugestão do docente pertencente ao Território de Aprendizagem 2 e solicitei depoimentos via *WhatsApp* para os seis docentes que se disponibilizaram a realizá-los. Para tanto, enviei uma orientação acerca da pesquisa, o termo de consentimento para ser lido e preenchido, além de questões norteadoras para auxiliar os docentes no seu relato<sup>50</sup>.

Os seis professores que enviaram depoimentos os fizeram através de áudios, que somados, totalizaram duas horas, 14 minutos e 28 segundos de gravação. Estes depoimentos foram enviados entre os dias 02 e 15 de outubro de 2023. Junto com os depoimentos, alguns docentes enviaram arquivos de vídeos, imagens e textos produzidos durante a pandemia, material que também foi solicitado aos professores dos Grupos de Discussão, após sinalizarem que haviam realizado a escrita de um texto para o Memorial solicitado pela SMED em 2020. Os materiais enviados pelos professores também foram utilizados para compor o *corpus* da pesquisa.

Com os áudios dos Grupos de Discussão e dos depoimentos dos docentes em mãos, iniciei o processo de transcrição. Cada Grupo e cada depoimento foi transcrito em arquivo separado, seguindo fielmente o que foi narrado pelos participantes da pesquisa. Ao todo, as transcrições totalizaram 90 páginas, com fonte Arial tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5 e texto justificado.

A partir dos textos transcritos, iniciei a Análise Textual Discursiva dos dados construídos. Este tipo de procedimento foi proposto por Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com os autores, esse processo “é um exercício de produzir e expressar sentidos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 12). A análise dos dados construídos na pesquisa é uma etapa fundamental do método, pois é através deste processo que o *corpus* empírico toma forma, proporcionando ao(a) pesquisador(a) conceitos e indícios que permitem responder ao problema de pesquisa. Portanto, a partir da análise é que será desenvolvida a síntese que configura a produção do conhecimento científico. De acordo com Stecanela (2012, p. 28),

---

<sup>50</sup> As orientações e questões norteadoras enviadas aos docentes estão disponíveis no Apêndice H.



o texto que comunica os resultados de nossas pesquisas carrega consigo um tanto de nossas descobertas, um tanto de nossos caminhos interpretativos e um tanto também de nossas incompletudes, tendo em vista que uma metanarrativa envolve não somente a identidade do leitor, mas, também, a do seu autor.

Nesta perspectiva, e respeitando os aspectos teórico-metodológicos já abordados nesta tese, os dados construídos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), seguindo a premissa de Certeau (2002) e Pais (2015) acerca das surpresas que o cotidiano apresenta, bem como as concepções de Blumer (1954 e 1980) sobre a interação entre os sujeitos, além das orientações de Meinerz (2011) a respeito da análise dos dados construídos nos Grupos.

A Análise Textual Discursiva “[...] é um exercício de produzir e expressar sentidos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 12), composto por quatro etapas: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, a captação do novo emergente e o processo de auto-organização. Essas etapas se conectam entre si e vão ocorrendo de acordo com a organização do pesquisador, por isso, descrevo a seguir a forma como realizei este processo.

Após transcrever as narrativas, dediquei um dia para escutar novamente todos os áudios, buscando captar os sentimentos, as mudanças de tom de voz e os significados implícitos nas narrativas de cada docente. Este processo me permitiu adentrar de forma mais profunda o cotidiano dos professores participantes da pesquisa, além de me colocar como uma pesquisadora viajante (Pais, 2013), preocupada em captar as surpresas do cotidiano, mesmo que estas tenham sido evocadas pelas memórias docentes e não vividas no momento da construção dos dados da pesquisa.

Com a escuta ativada, realizei uma primeira leitura nos materiais transcritos e fui destacando trechos significativos. Após mais uma leitura, iniciei a desmontagem dos textos, destacando alguns aspectos que foram organizados em unidades constituintes, conforme orientado por Moraes e Galiazzi (2011). As unidades constituintes são a base para a futura categorização do texto e emergiram na seguinte organização: a) notícia da suspensão das aulas; b) período sem aulas; c) ensino remoto emergencial; d) AEE; e) avaliação; f) escalonamento – adaptações físicas e adaptações pedagógicas; g) sobrecarga de trabalho, questões emocionais e de saúde; h) situações pessoais; i) falta de recursos pelos professores; j) dificuldades

financeiras das famílias; k) busca ativa; l) aprendizagem “forçada” para os professores; m) papel da mantenedora; n) formação docente; o) questões políticas; e p) aprendizagens dos alunos.

As narrativas relacionadas a cada unidade constituinte foram destacadas com uma cor específica nos textos transcritos, conforme exemplificado na imagem abaixo, da transcrição das narrativas do Grupo de Discussão 1:

Figura 7 – Processo de desmontagem dos textos: unidades constituintes



Fonte: acervo próprio (2024).

A partir das temáticas que emergiram nas unidades constituintes e de “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise [...]” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 22), organizei quatro categorias gerais e quinze subcategorias, nomeando-as a partir de pontos de destaque que emergiram das narrativas e, em alguns casos, utilizando as próprias falas dos professores. O quadro a seguir apresenta a organização deste processo:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias emergentes

<b>Categoria geral</b>	<b>Subcategorias</b>
Suspensão das aulas: “proveitem as férias!”	1. Notícia da suspensão: a descrença na gravidade 2. Período sem aulas: medos e incertezas 3. Papel da mantenedora: a demora por ação
Ensino Remoto Emergencial: “como que eu vou ensinar se eu não estou lá?”	1. Estudos Monitorados Não Presenciais: “foi cada vez se tornando um pesadelo maior” 2. Uso das tecnologias digitais: desafios amplificados 3. Aprendizagem e avaliação: “não aprenderam nada!” 4. Papel da mantenedora: abandono ou autonomia?
Retorno Escalonado à Presencialidade: “os professores começaram a ficar muito pressionados”	1. Adaptações Físicas: a distância que aproxima 2. Adaptações Pedagógicas: “eu voltei uma professora diferente” 3. Aprendizagens dos estudantes: defasagens ampliadas 4. A relação família e escola: “eu ouvi muita história triste”
Docência em movimento: permanências e rupturas	1. Sobrecarga de trabalho: esgotamento físico e mental 2. Questões familiares: os impactos na docência e vice-versa 3. Cenário político e a descrença na ciência: os professores não estão trabalhando 4. Práticas pedagógicas: “eu me reinventei como professora”

Fonte: elaboração própria (2024).

Com as categorias e subcategorias organizadas, criei arquivos separados para cada categoria, para os quais copiei as narrativas docentes que se enquadram em cada uma. Junto à narrativa, coloquei o nome fictício do docente<sup>51</sup>, as horas de atuação semanal no período da pandemia, bem como o tempo de atuação docente na RME, seguindo a mesma organização das narrativas evidenciadas através do questionário de pesquisa.

Para facilitar a identificação de cada docente, construí o quadro abaixo:

Quadro 6 – Dados de identificação dos(as) docentes

<b>Nome fictício</b>	<b>Horas de atuação semanais</b>	<b>Tempo de docência na RME</b>	<b>Função na escola em 2020/2021</b>	<b>Território de Aprendizagem</b>	<b>Forma de participação</b>
<b>Luciana</b>	40 horas	Mais de 20 anos	Professora de 5 <sup>o</sup> ano	Território 1	Grupo de Discussão 2
<b>Eduarda</b>	40 horas	6 a 15 anos	Vice-diretora e professora de 1 <sup>o</sup> ano	Território 1	Grupo de Discussão 2

(continua)

<sup>51</sup> Nesta etapa da pesquisa, diferente das narrativas provenientes do questionário, optei por utilizar nomes fictícios para os professores participantes dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos Docentes, a fim de aproximar o leitor com o interlocutor empírico, porém garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa.

(continuação)

<b>Nome fictício</b>	<b>Horas de atuação semanais</b>	<b>Tempo de docência na RME</b>	<b>Função na escola em 2020/2021</b>	<b>Território de Aprendizagem</b>	<b>Forma de participação</b>
<b>Luciana</b>	40 horas	Mais de 20 anos	Professora de 5º ano	Território 1	Grupo de Discussão 2
<b>Eduarda</b>	40 horas	6 a 15 anos	Vice-diretora e professora de 1º ano	Território 1	Grupo de Discussão 2
<b>Letícia</b>	40 horas	Até 5 anos	Professora de Matemática e Ciências da Natureza	Território 2	Grupo de Discussão 1
<b>Leonardo</b>	20 horas	Até 5 anos	Professor de História	Território 2	Depoimento
<b>Cássia</b>	40 horas	6 a 15 anos	Diretora	Território 3	Grupo de Discussão 2
<b>Flávia</b>	20 horas	Mais de 20 anos	Coordenadora Pedagógica	Território 3	Depoimento
<b>Isabela</b>	40 horas	Até 5 anos	Professora de 2º ano/ Professora de 1º ano	Território 3	Depoimento
<b>Laura</b>	40 horas	6 a 15 anos	Coordenadora Pedagógica/ Professora de 1º ano	Território 3	Depoimento
<b>Beatriz</b>	20 horas	Até 5 anos	Professora de 1º ano / Professora de Educação Infantil	Território 3	Depoimento
<b>Marcela</b>	40 horas	6 a 15 anos	Professora de Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso	Território 3	Depoimento
<b>Vanessa</b>	20 horas	6 a 15 anos	Professora de Arte/ Professora de Tecnomídias/TDI C's	Território 4	Grupo de Discussão 1
<b>Rita</b>	20 horas	6 a 15 anos	Professora de AEE	Território 5	Grupo de Discussão 1

Fonte: elaboração própria (2024).

A respeito do perfil dos(as) participantes da pesquisa, cabe destacar que foi possível atingir a todos os Territórios de Aprendizagem do município, bem como diversas funções em que os(as) docentes podem atuar em uma escola, a saber: direção, vice direção, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, docente de Tecnomídias/responsável pelas TDIC's, docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, docente de Anos Finais do Ensino Fundamental, além de docente de Educação Infantil, etapa que não está no foco de investigação desta tese, mas que também é atendida por grande parte das escolas da rede. Não

participaram dos Grupos de Discussão e nem dos Depoimentos professores do Apoio Pedagógico e da Biblioteca, funções que também cabem aos docentes na RME. Esta diversidade nas funções contribui para um olhar mais criterioso a todos os aspectos de organização da escola durante a pandemia. Tanto no questionário realizado, quanto nesta etapa da pesquisa, predominou a participação de mulheres professoras, tendo somente um professor enviado depoimento e nenhum participando dos Grupos de Discussão.

Além dos Depoimentos e das narrativas dos Grupos, quatro docentes compartilharam comigo escritas e vídeos que haviam feito no período da pandemia, incluindo aqueles que escreveram para o Memorial organizado pela SMED, ao qual não tive acesso. Estes materiais foram lidos por mim e, com a autorização dos(as) docentes, também foi utilizado para compor o *corpus* da pesquisa, sendo evocados nos momentos de análise das narrativas docentes.

Após a organização dos dados de identificação, bem como da separação das narrativas nos arquivos de cada categoria, iniciei a construção do metatexto. Para esta etapa, estabeleci relação entre as narrativas docentes, os dados construídos através dos questionários, complementando com os escritos cedidos pelos professores. Para fundamentar a análise, o arcabouço teórico desenvolvido nos capítulos anteriores foi evocado, mas para além disso, novos referenciais foram buscados para analisar as surpresas que emergiram do cotidiano, afinal, como propõe Pais (2013), as pesquisas do cotidiano não se limitam a um quadro teórico fechado, o pesquisador amplia suas perspectivas a partir da “lógica da descoberta”, acolhendo o desconhecido e, se necessário, trilhando novos caminhos pela pesquisa. Portanto, a narrativa apresentada a partir do próximo capítulo advém da análise dos dados construídos no questionário e, em seguida da construção do metatexto a partir dos Grupos de Discussão e Depoimentos.

## 8 LEVANTAMENTO MACROSSOCIOLÓGICO: UMA VISÃO AMPLIADA DOS(AS) DOCENTES DA RME

Neste capítulo, apresento a análise das respostas ao questionário enviado aos professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Educação de Caxias do Sul, pois foi por meio desses dados que, posteriormente, os Grupos de Discussão e os Depoimentos Docentes foram organizados.

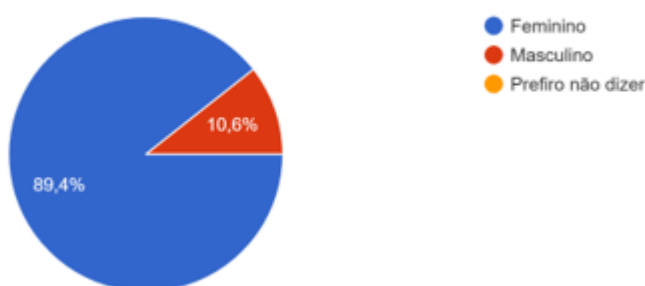
As perguntas e respostas ao questionário são apresentadas através dos gráficos gerados pelas interações docentes, bem como por meio da análise de algumas narrativas, com categorias emergentes da primeira etapa da pesquisa.

### 8.1 VOZES DOCENTES: O PERCEBIDO PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DA RME

O questionário de pesquisa foi respondido por 113 docentes, dos quais 101 se identificam com o gênero feminino (89,4%) e 12 com o gênero masculino (10,6%), conforme representado no gráfico abaixo:

Figura 8 – Questão 01: com qual gênero você se identifica?

113 respostas



Fonte: elaboração própria (2024).

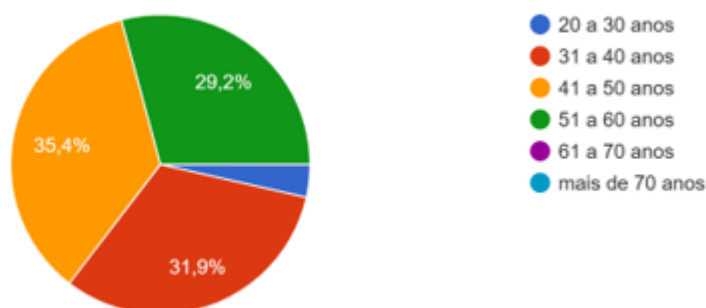
O resultado da maior participação feminina na pesquisa já era esperado, uma vez que a proporção de mulheres na docência, especialmente na Educação Básica, é maior que a de homens, isso se evidencia também na realidade do município analisado. Essa feminilização do magistério, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relaciona-se com diversos aspectos culturais, sociais e de gênero.

De acordo com Vianna (2002), a história da educação no Brasil nos mostra que a visão da profissão docente como uma atividade ligada ao cuidado intensifica a presença feminina na profissão, uma vez que se entende que o cuidado, especialmente o das crianças, é tarefa das mulheres. A autora salienta que: “O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (Vianna, 2002, p. 90). Por mais que a feminilização do magistério não seja a principal discussão desta pesquisa, ela perpassa a participação docente na construção dos dados, bem como as vivências docentes em contexto de isolamento social durante a pandemia. Essa questão será retomada ao longo da análise dos dados, durante a discussão acerca da relação entre a vida pessoal e profissional no período pandêmico.

Em relação à idade dos respondentes, pode-se identificar um público bastante variado, 40 professores entre 41 e 50 anos (35,4%), 36 professores entre 31 e 40 anos (31,9%), 33 respondentes entre 51 e 60 anos (29,2%) e 4 docentes entre 20 e 30 anos (3,5%). Nenhum docente com mais de 70 anos participou da pesquisa. O gráfico abaixo representa a proporção de docentes participantes do questionário de acordo com suas faixas etárias:

Figura 9 – Questão 02: qual é a sua idade?

113 respostas



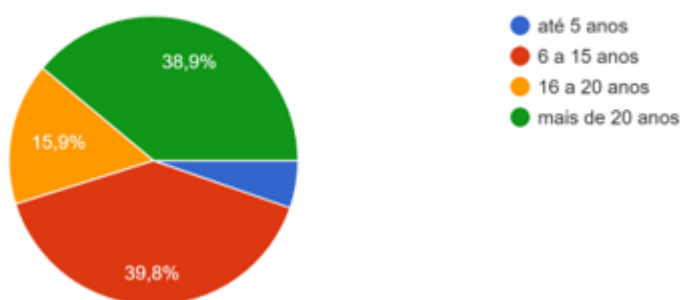
Fonte: elaboração própria (2024).

Sobre o tempo de atuação como docente, a maior parte dos participantes do questionário, 45 no total, atuam na docência entre 6 e 15 anos, representando 39,8% do total de respondentes. Na sequência, docentes com mais de 20 anos de experiência representam 38,9% dos participantes, totalizando 44 respondentes, 18

docentes atuam na área entre 16 e 20 anos, representando 15,9% dos professores participantes, e apenas 6 docentes (5,3%) atuam como professores há até 5 anos. É importante evidenciar que este tempo de atuação envolve estar docente em outras redes de ensino, que não só a rede pesquisada. A proporção de docentes pelo tempo de atuação é expressa no gráfico a seguir:

Figura 10 – Questão 03 – Qual seu tempo de atuação como docente?  
(Contando o tempo de RME e outros locais de atuação)

113 respostas

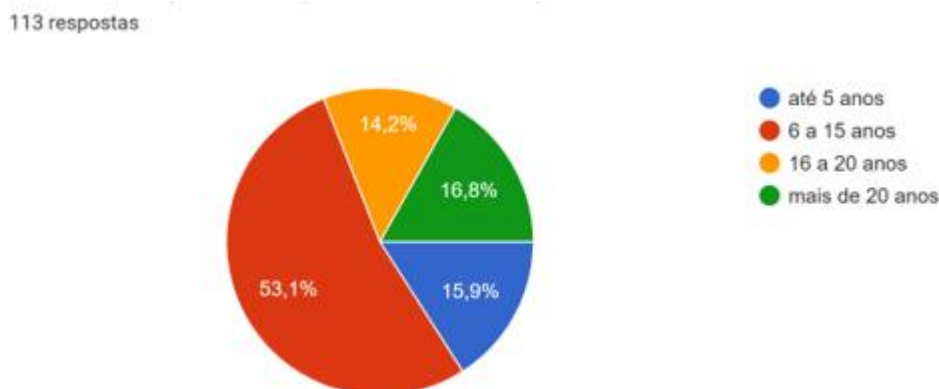


Fonte: elaboração própria (2024).

Na sequência, foi apresentado o questionamento aos professores sobre seu tempo de atuação na RME de Caxias do Sul, que pode ser diferente do tempo de experiência total na docência, afinal muitos professores iniciam sua carreira em outras redes e após a nomeação migram para a RME ou permanecem com as duas atuações concomitantes. A maior parte dos docentes, 60 no total, possuem entre 6 e 15 anos de atuação, representando 53,1% dos respondentes. Dezenove docentes atuam há mais de 20 anos na rede, representando 16,8% do total de professores. Dezoito professores (15,9%) estão iniciando sua trajetória docente na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, pois possuem até 5 anos de atuação. Dezesesseis docentes atuam na rede entre 16 e 20 anos, representando 14,2% dos respondentes ao questionário de pesquisa.



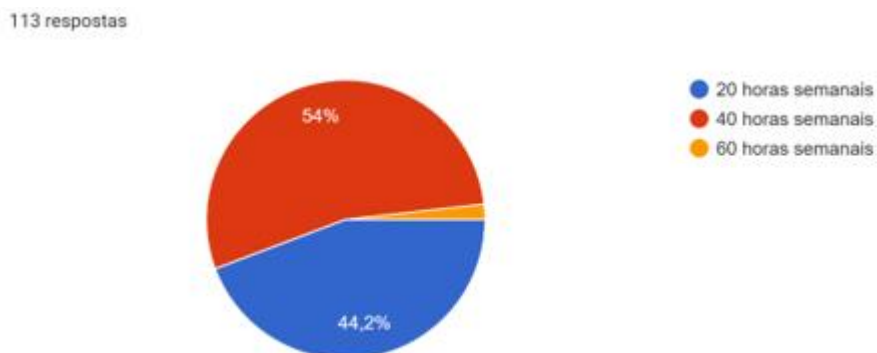
Figura 11 – Questão 04: qual é seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul?



Fonte: elaboração própria (2024).

Outro questionamento importante para compreender o perfil dos docentes participantes da pesquisa diz respeito à carga horária de atuação docente o no período pandêmico, seja na RME ou em outras redes. Em 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, 61 docentes (54%) estavam atuando 40 horas semanais, enquanto 50 professores (44,2%) atuavam 20 horas semanais. Apenas 2 docentes (1,2%), atuavam por 60 horas semanais no período. Os dados estão expressos no gráfico abaixo:

Figura 12 – Questão 05: no ano de 2020, você estava atuando quantas horas semanais? (contando RME e atuação em outra rede)

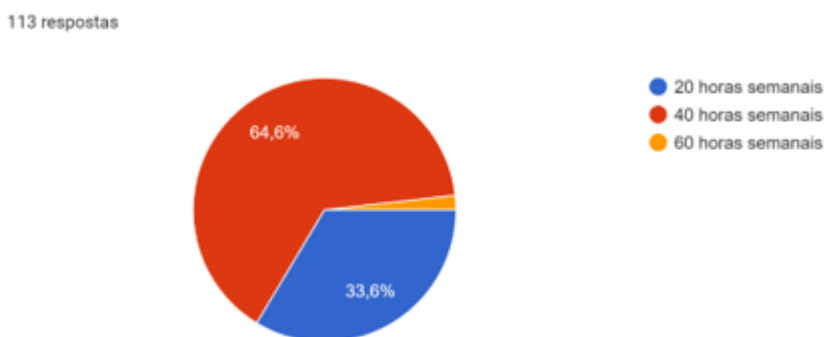


Fonte: elaboração própria (2024).

Já no ano de 2021, a proporção de professores atuando 40 horas semanais aumentou significativamente, passando de 54% em 2020, para 64,6% em 2021. Portanto, 73 docentes, no total, atuavam 40 horas semanais em 2021, enquanto 38

(33,6%) atuavam 20 horas semanais. Os mesmos 2 docentes (1,8%) que atuavam 60 horas semanais em 2020 mantiveram a carga horária de trabalho em 2021. Os resultados podem ser observados no gráfico a seguir:

Figura 13 – Questão 06: no ano de 2021, você estava atuando quantas horas semanais? (contando RME e atuação em outra rede)



Fonte: elaboração própria (2024).

A respeito do aumento de carga horária de trabalho no ano de 2021, diversos aspectos podem ser considerados para tal fenômeno, a saber: necessidade de complementação de renda por conta de diminuição de remuneração de um dos membros da família, gerada pelas consequências da crise intensificada com a pandemia; facilidade de assumir mais um turno/escola de trabalho, uma vez que o trabalho a distância diminuiu os problemas de deslocamento; necessidade da RME de mais docentes para atuar em Projetos de Recuperação de Aprendizagens e apoio às tecnologias nas escolas; entre outros aspectos pessoais de cada professor(a).

Para identificar as escolas em que os professores respondentes do questionário atuavam durante a pandemia, foi solicitado que respondessem ao questionamento: “Em qual(is) escola(s) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul você atuava no ano de 2020?” e posteriormente: “Em qual(is) escola(s) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul você atuava no ano de 2021?”. Os dados obtidos estão disponíveis no quadro abaixo:

Quadro 7 – Questão 06: escolas em que os docentes atuavam em 2020 e 2021

(continua)

<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>	<b>Território ao qual a escola pertence</b>	<b>Quantidade de docentes que atuavam na EMEF em 2020</b>	<b>Quantidade de docentes que atuavam na EMEF em 2021</b>
Abramo Pezzi	Território 3	2	1
Afonso Secco	Território 3	2	3
Alberto Pasqualini	Território 2	2	2
Alfredo Belizário Peteffi	Território 3	6	5
Américo Ribeiro Mendes	Território 3	3	1
Angelina Sassi Comandulli	Território 1	0	1
Ângelo Francisco Guerra	Território 3	3	3
Arnaldo Ballvê	Território 4	2	2
Atiliano Pinguelo	Território 3	1	1
Basílio Tcacenco	Território 2	3	2
Bento Gonçalves da Silva	Território 3	2	2
Caldas Junior	Território 3	1	2
Carlin Fabris	Território 4	2	2
Cidade Nova	Território 4	1	0
Dezenove de Abril	Território 4	3	3
Desvio Rizzo	Território 4	0	1
Dolaimes Stedile Angeli (CAIC)	Território 1	3	4
Engenheiro Dario Granja Santanna	Território 3	1	1
Engenheiro Mansueto Serafini	Território 1	1	0
Erny de Zorzi	Território 5	2	1
Érico Cavinato	Território 4	1	1
Érico Verissimo	Território 5	1	2
Fermino Ferronato	Território 4	2	3
Fioravante Weber	Território 1	2	2
Giuseppe Garobaldi	Território 2	2	2
Governador Leonel Brizola	Território 3	0	1
Governador Roberto Silveira	Território 2	1	2
Guerino Zugno	Território 2	1	0
Ítalo João Balen	Território 3	2	1
Jardelino Ramos	Território 3	4	4
José Bonifácio	Território 1	3	1
José de Alencar	Território 3	2	5
José Protázio Soares de Souza	Território 3	0	1
Laurindo Luis Formolo	Território 3	1	2
Lobo da Costa	Território 5	2	1
Luiz Antunes	Território 1	0	1
Luiza Morelli	Território 1	4	4
Luiz Covolan	Território 4	11	12
Madre Assunta	Território 2	2	2
Mario Quintana	Território 3	2	2
Nova Esperança	Território 4	4	4
Oswaldo Cruz	Território 1	1	1
Padre Antônio Vieira	Território 4	1	1
Papa João XXIII	Território 2	2	3
Paulo Freire	Território 4	1	1
Prefeito Luciano Corsetti	Território 2	3	1
Presidente Castelo Branco	Território 1	4	4
Presidente Tancredo de Almeida Neves	Território 1	3	2
Professora Ester Justina Troian Benvenuti	Território 1	2	3

(conclusão)

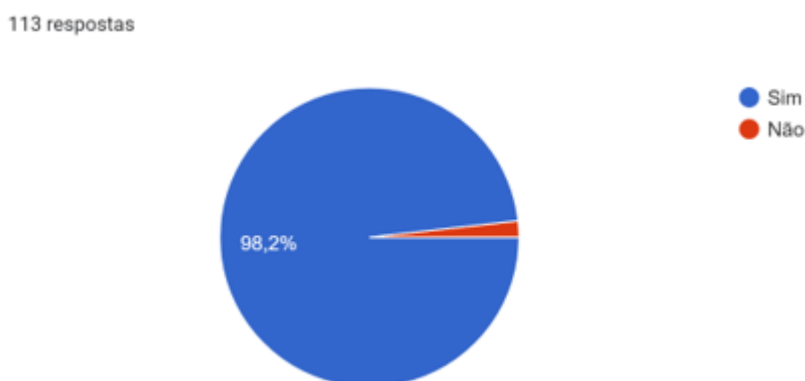
<b>Professora Ilda Clara Sebben Barazzetti</b>	<b>Território 1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Professora Marianinha Queiroz</b>	Território 3	1	2
<b>Professor Nandi - Luís Fernando Mazzochi</b>	Território 4	3	3
<b>Ramiro Pigozzi</b>	Território 2	2	2
<b>Renato João Cesa</b>	Território 2	4	3
<b>Rosário de São Francisco</b>	Território 4	0	1
<b>Ruben Bento Alves</b>	Território 1	4	0
<b>Santa Corona</b>	Território 2	2	1
<b>Santa Lúcia</b>	Território 5	2	2
<b>São Valentin</b>	Território 5	1	1
<b>São Vicente De Paulo</b>	Território 1	1	1
<b>São Vitor</b>	Território 2	2	2
<b>Senador Teotônio Vilela</b>	Território 2	5	6
<b>Sete de Setembro</b>	Território 3	1	1
<b>Vereador Marcial Pisoni</b>	Território 3	3	2
<b>Villa Lobos</b>	Território 2	0	1
<b>Zélia Rodrigues Furtado</b>	Território 1	2	2

Fonte: elaboração própria (2024).

Docentes de 66 escolas da Rede Municipal de Ensino responderam ao questionário, contemplando 79% do total de escolas da rede (83). No quadro apresentado é possível perceber que algumas escolas tiveram variação no número de respondentes entre os anos de 2020 e 2021, isso ocorre porque é comum que docentes troquem de escola ao final de um ano letivo, através do pedido de alteração de designação. Além disso, muitos docentes estavam atuando em mais do que uma escola no mesmo ano, alguns por possuírem 40 ou 60 horas de atuação semanal, outros por “quebrarem turno” em diferentes escolas, ou seja, nas 20 horas semanais de carga horária de trabalho o docente atua em duas ou mais escolas, trabalhando com um número de horas-aula em cada escola, isso pode ocorrer nas disciplinas ministradas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou nos componentes curriculares especializados da Educação Infantil ao 5º ano, neste caso, Arte, Educação Física e Tecnomídias/TDIC's.

Para começar os questionamentos aos docentes acerca da docência no período pandêmico, foi solicitado que respondessem à seguinte questão: “Durante os anos de 2020 e 2021, você percebeu mudanças em sua prática pedagógica?”. Cento e onze docentes, o que corresponde a 98,2% dos respondentes ao questionário afirmaram que perceberam mudanças em sua prática pedagógica, somente 2 docentes (1,8%) afirmaram não perceber mudanças.

Figura 14 – Questão 07: durante os anos de 2020 e 2021, você percebeu mudanças em sua prática pedagógica?



Fonte: elaboração própria (2024).

Há hipóteses possíveis referentes às práticas pedagógicas dos dois docentes que afirmaram não perceber mudanças: ou não conseguiram realizar o exercício de reflexão crítica, proposto por Freire (2017) ao tratar do *pensar certo*, no momento em que evocaram as memórias desse período para responder ao questionamento, portanto sem conseguir perceber as mudanças que de fato ocorreram em suas práticas; ou são docentes que apenas replicaram para o Ensino Remoto Emergencial aquilo que já faziam anteriormente, sem grandes modificações.

O fato de a maior parte dos docentes perceberem que sua docência se movimentou neste período, uma vez que notaram que as práticas pedagógicas se modificaram, demonstra um movimento de ação-reflexão-ação por parte dos professores, mesmo que tenha sido feito somente ao responder o questionário, evidenciando as adaptações e mudanças que foram necessárias para educar na pandemia.

Aos professores que responderam perceber mudanças em suas práticas, foi solicitado que descrevessem brevemente que mudanças foram essas. As respostas foram diversas, por isso foram agrupadas em categorias emergentes e algumas narrativas mais detalhadas e que contemplassem a essência de cada categoria foram selecionadas para análise. O quadro abaixo expressa a organização das respostas nas categorias identificadas e uma breve descrição das situações citadas pelos docentes:

Quadro 8 – Categorias emergentes: mudanças nas práticas pedagógicas

<b>Categoria emergente</b>	<b>Situações citadas pelos docentes</b>
<b>Tecnologias digitais</b>	- Aulas online; - vídeos; - redes sociais; - exposição da imagem docente; - aprendizagem de novos recursos.
<b>Planejamento</b>	- Descrição detalhada; - flexibilização; - introdução de novos conteúdos.
<b>Envolvimento dos estudantes</b>	- Dificuldade de interação; - baixa adesão aos estudos monitorados; - dificuldade de acesso aos recursos.
<b>Avaliação</b>	- Não há mensuração real das aprendizagens; - aprovação de todos os estudantes.
<b>Sobrecarga de trabalho</b>	- Grupos de <i>WhatsApp</i> ; - preenchimento de planilhas; - dedicação integral.

Fonte: elaboração própria (2024).

Dentre as categorias que emergiram das narrativas docentes acerca das mudanças em suas práticas pedagógicas, a relação com as tecnologias digitais foi a mais recorrente, sendo citada por 68 respondentes. A questão da adaptação às aulas online (síncronas) e à produção de conteúdo (assíncrona) foi citada como um desafio pela maior parte dos docentes, evidenciando a necessidade de repensar suas práticas com o contexto que se apresentava.

Os recursos digitais foram citados como tentativa de aproximação entre docentes e estudantes, de acordo com uma das professoras que respondeu ao questionário:

*Como trabalhei em uma escola que ministrou aulas online muitas foram as mudanças para viabilizar esse tipo tão diferente de aula. A inclusão de vídeos explicativos, músicas e recursos tecnológicos foram a base de tudo. Investi bastante nesses recursos para compensar a distância e tentar atingir os estudantes que recebiam minhas explicações do outro lado da tela. Também foi necessário pensar em estratégias para lidar com a dinâmica e com o tempo que a aula em uma sala sem paredes requer. (Professora 31, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação)<sup>52</sup>*

A necessidade de adaptação de ações, tempos e espaços para ministrar as aulas é evidenciada na narrativa da professora, que cita os diversos recursos que passou a utilizar para tentar atingir os estudantes e efetivar aprendizagens. A narrativa

<sup>52</sup> As informações acerca das narrativas ajudam a identificar o contexto de atuação de cada docente, além de proporcionar possíveis cruzamentos de dados no momento da análise e são apresentadas na seguinte ordem: numeração do questionário, horas semanais de atuação docente, tempo de atuação na profissão.

da docente vai ao encontro do que discutem Ferreira e Barbosa (2020), e já supracitado nesta tese, ao salientarem que estando os sujeitos aprendentes em outro espaço e com outros recursos, não é possível apenas transpor as práticas pedagógicas para este contexto, é preciso adaptá-las à realidade apresentada.

O mesmo foi evidenciado na narrativa da Professora 44, que identifica diversos recursos, aplicativos e sites que passaram a fazer parte de suas aulas:

*Com o distanciamento social e o fechamento das escolas, precisei usar outras ferramentas em minhas práticas pedagógicas, tais como, a criação de um canal no Youtube para postagens de vídeos explicativos sobre as atividades das aulas, uso dos aplicativos Google Sala de Aula e WhatsApp para estabelecer um canal de comunicação com os estudantes e uso de sites com atividades online e vídeos para esclarecer os conteúdos trabalhados (Professora 44, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Apesar da evidente adaptação de grande parte dos docentes com o cenário vivenciado, é sublinhado que passar a ministrar aulas online, utilizar recursos digitais – e somente eles – para comunicação com os estudantes e precisar utilizar recursos que não eram comuns no cotidiano das escolas causou inseguranças e resistência por parte de alguns professores. Isso fica explícito na narrativa da Professora 60, quando afirma que: “Foi necessário incluir, de maneira forçada, uma série de tecnologias que pareciam benéficas e na verdade não eram realmente adequadas à faixa etária escolar” (Professora 60, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). O ponto trazido pela docente de que nem todas as tecnologias utilizadas eram adequadas à faixa etária das crianças e adolescentes estudantes da Educação Básica foi discutida por Wenczenovicz (2020) e Silva (2021) que corroboram a afirmação da docente, uma vez que grande parte das ferramentas utilizadas, como é o caso do *WhatsApp* e do *Google Meet*, não foram desenvolvidas para fins escolares. Com o passar dos meses e a necessidade de uso mais intenso dessas ferramentas na escola foi possível perceber atualizações das ferramentas mais focadas ao público escolar, porém ainda assim dificilmente as atualizações deram conta de atender aos públicos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, como é o caso das crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda que haja um certo consenso entre a comunidade científica, e as próprias narrativas docentes, de que as famílias deveriam acompanhar os estudos das crianças pequenas durante o Ensino Remoto Emergencial, os contextos sociais adversos, muito bem evidenciados por Santos (2021), impediam que a maior parte

das famílias dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul acompanhassem seus filhos durante todo o período de aulas online ou realização de atividades assíncronas.

A incorporação das Tecnologias Digitais, portanto, foi um desafio na prática pedagógica dos professores da RME, uma vez que precisaram conhecer ferramentas, aprender a utilizá-las, possuir em suas residências os recursos necessários para tal utilização, produzir os conteúdos e enviar aos estudantes.

Após o conteúdo ser enviado ainda haviam as barreiras de quem os recebia: a família possuir celulares ou computadores que fossem acessíveis aos estudantes em suas casas, com possibilidade de utilização dos recursos indicados pelos docentes; necessidade de ter um pacote de dados de Internet adequado para visualização dos materiais; acompanhamento familiar para uso correto da plataforma e realização da atividade; espaço físico para realização das tarefas; material didático; e, organização do tempo de estudo. Em alguns contextos economicamente desfavorecidos, com famílias numerosas, responsáveis precisando se arriscar no trabalho informal para garantir o mínimo de acesso à alimentação durante a pandemia (Santos, 2021), contar com esse combo de recursos para atender aos estudantes era quase impossível, portanto, outras estratégias precisaram ser adotadas pelas escolas.

É o que fica evidente na segunda categoria emergente identificada “Planejamento”. Foi possível identificar mudanças no planejamento docente através das narrativas de 14 professores. Os docentes relataram a necessidade de adaptação nos planejamentos, maior flexibilização, uso de blocos de atividades impressas para atender os estudantes sem acesso às tecnologias digitais, bem como organizar um passo a passo mais descrito do que deveria ser feito em cada atividade, já que muitos estudantes não tinham contato com os professores, somente com o material impresso recebido a cada 15 dias e devolvido na escola com a mesma frequência.

*O planejamento das aulas foi qualificado, pois na modalidade a distância, precisamos ter um novo olhar de como os estudantes receberiam as atividades e conseguiriam fazer, com mais autonomia, sem a presença física do professor; os "blocos" deixaram o planejamento mais interdisciplinar e harmonioso (Professora 87, 40 horas, 16 a 20 anos de atuação, grifo da professora).*

Como relatado pela Professora 87, algumas escolas conseguiram organizar os Estudos Monitorados de forma interdisciplinar, facilitando o entendimento dos



estudantes e suas famílias, além de garantir que todas as áreas do conhecimento pudessem ser contempladas nos estudos realizados.

Em contrapartida, há relatos de docentes que ao adaptar seus planejamentos para o Ensino Remoto Emergencial acabaram tornando as aulas mais focadas no conteúdo do que nas atividades práticas, como relatado pela Professora 78:

*Sou professora de Arte e em virtude da pandemia precisei reformular todas as aulas para que pudessem ser feitas on-line e para que fosse possível de realizar a atividade em casa sem a explicação do professor. As aulas passaram a ser mais sobre a história da arte, com textos e slides (Professora 78, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Há diferentes hipóteses a respeito da necessidade percebida pela docente de focar as aulas de Arte, disciplina essencialmente prática, em aulas teóricas, voltadas à História da Arte. Uma primeira hipótese relaciona-se com o fato de que muitos estudantes não possuíam em suas casas os materiais necessários para realizar as tarefas. Outra possibilidade é o fato de não conseguirem realizar de forma adequada o que era solicitado, já que não possuíam o acompanhamento docente. Por fim, há a possibilidade de que a própria professora não conseguiu adaptar-se ao ensino das atividades práticas de Arte neste contexto, acostumada a vivenciar a sala de aula presencial e a interação humana nas propostas, pode não ter conseguido adaptar essas práticas ao contexto pandêmico.

De acordo com Pedrosa e Dietz (2020), as duas disciplinas foram bastante afetadas pelo contexto de Ensino Remoto Emergencial diante da dificuldade de alguns docentes de trabalharem as disciplinas de forma multidisciplinar, adaptando as práticas ao contexto vivenciado e descentralizando as aulas na intervenção do professor. Apesar disso, os autores reforçam a importância das práticas esportivas e artísticas durante o isolamento social, contribuindo inclusive para a manutenção da saúde física e mental dos estudantes.

A dificuldade de adaptação de disciplinas<sup>53</sup> mais práticas como Arte e Educação Física também são evidenciadas nas práticas orais que ocorrem nas aulas das outras disciplinas, visto que como muitos estudantes não conseguiam participar

---

<sup>53</sup> Na RME de Caxias do Sul as turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem o(a) professor(a) referência e os(as) professores(as) das disciplinas denominadas “especializadas”, são elas: Educação Física, Arte e Tecnomídias/TDIC's. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental não há mais professor(a) referência e as disciplinas são organizadas da seguinte forma: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Ensino Religioso.

de aulas ao vivo, havia a necessidade de tentar transpor para o papel aqueles momentos de discussão que ocorrem em sala de aula:

*Em função das aulas a distância, houve necessidade de adaptar todo o material usado nas aulas presenciais para aulas escritas. Assim, foi necessário repensar no conteúdo das aulas para que as discussões que ocorrem organicamente em sala de aula fossem previstas e contempladas nas aulas escritas (Professora 110, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Ocorre que, como relata a Professora 110, muitas discussões ocorridas em sala de aula são orgânicas, ou seja, não planejadas pelos docentes. Ainda que haja uma intencionalidade nos questionamentos feitos, na forma de apresentar o conteúdo, na dinâmica das aulas, é a interação entre os estudantes e entre professor e estudante, que vai gerar dúvidas, discussões e promover o diálogo como mediador da construção do conhecimento (Freire, 2015). Este tipo de relação, portanto, ficou esvaziada no Ensino Remoto Emergencial, especialmente para aqueles estudantes que não possuíam recursos para participar das interações ao vivo, via plataformas de reunião *online*. A premissa de uma educação com foco nas interações sociais, nas relações humanas e na escuta do outro acabou pouco se concretizando neste período.

O planejamento docente também precisou ser adaptado no sentido de acolher as famílias dos estudantes. A relação família e escola costuma ser conturbada, permeada por forças de culpabilização entre as duas instituições (Stecanela, 2018), porém no contexto da pandemia de Covid-19, a única possibilidade de fazer com que os estudantes, especialmente as crianças, tivessem acesso às aprendizagens escolares, foi por meio da parceria entre a escola e as famílias dos estudantes. De acordo com a Professora 46:

*Precisamos nos adaptar a “nova realidade”. A forma de ensinar, de criar materiais explicativos, de planejar... mudou completamente. Foi preciso pensar não só em como os estudantes receberiam a informação/conteúdo, mas também os familiares e responsáveis (Professora 46, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Sem a mediação presencial dos docentes a família passou a ter um papel ainda maior na educação escolar das crianças e adolescentes. Além de estabelecer uma rotina de estudos, organizar um ambiente adequado para a realização das tarefas e acompanhar a realização das mesmas, muitos familiares precisaram assumir uma

posição de “tutores” da aprendizagem dos estudantes, especialmente das crianças não alfabetizadas, afinal era necessário ter um leitor e, muitas vezes, alguém que pudesse explicar o que o professor desejava que fosse feito na atividade. Muitas vezes, também eram os familiares que procuravam os docentes (por ligação, redes sociais ou indo até a escola), para tirar dúvidas e buscar ajuda para os estudantes.

Essa situação interferiu fortemente na forma como alguns docentes organizavam as atividades, afinal precisavam pensar não só na individualidade do estudante, mas nas condições dos familiares que o acompanhavam de auxiliá-lo na realização das tarefas. É o que relata a Professora 45:

*Precisei produzir muitos vídeos, ter mais contato com as famílias dos estudantes, usar mais os livros didáticos (porque eram os materiais mais fáceis para as famílias usarem e entenderem) e demonstrar afeto, cuidado e consideração pelo processo de ensino digitalmente (Professora 45, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

Planejar buscando estratégias e materiais acessíveis às famílias foi, portanto, fundamental para buscar atingir o maior número de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. Além disso, cinco docentes relataram a necessidade de simplificar os conteúdos a serem ensinados, uma vez que não havia a possibilidade de interação e de intervenção dos docentes no processo de aprendizagem, e nem sempre as famílias conseguiam atender às expectativas da escola na realização das tarefas.

O Envolvimento dos Estudantes foi uma das categorias identificada nas narrativas docentes, e que se relaciona com a necessidade de planejar atendendo às necessidades das famílias. Cinco docentes escreveram sobre o baixo envolvimento dos estudantes e familiares com as tarefas enviadas pela escola.

*A prática pedagógica ficou extensa, mas a aprendizagem ficou mínima. Em função da baixa adesão ao sistema definido pelos alunos e familiares, sem a obrigatoriedade de acompanhamento, os materiais produzidos pelos professores, muitas vezes nunca chegavam até o aluno. Hoje temos alunos no 5º ano, ainda sem habilidades mínimas de 2º e 3º anos (Professora 71, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A professora relata a dificuldade de os Estudos Monitorados atenderem a todos os estudantes. Como enfatizado por Santos (2021), as famílias, especialmente as de baixa renda, precisaram buscar diferentes estratégias para atender às necessidades educativas das crianças e adolescentes. Na maior parte dos lares, o acompanhamento escolar é feito pelas mães, ou outras mulheres, que já carregam a

sobrecarga de realizar a maior parte do trabalho doméstico não remunerado, mesmo que, para muitas, ainda necessitem trabalhar, seja no mercado formal ou informal, dificultando ainda mais o auxílio aos filhos no Ensino Remoto Emergencial. Para além disso, a dificuldade de acesso aos bens materiais necessários para acompanhar as aulas, já supracitada, fica ainda mais evidente.

Aos docentes, também foi necessário rever expectativas. É compreensível que em situação tão adversa como a vivenciada, as aprendizagens sejam diferentes, afinal como relatado anteriormente, as interações pouco ocorreram nesse período, freando assim o processo de aprendizagem de muitos estudantes. De acordo com a Professora 20, foi necessário: *“Exigir menos dos alunos, que não respondiam de acordo com o nível anterior à pandemia”* (Professora 20, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). É claro que isso não significa a ausência de aprendizagens, muitas outras coisas foram aprendidas durante a pandemia para além dos conteúdos escolares, como as aprendizagens relacionadas à convivência familiar, aos cuidados com a higiene e a saúde, à necessidade de partilhar, o desenvolvimento da autonomia com as tarefas escolares, bem como as novas interações com as tecnologias digitais. Ainda que a experiência de cada sujeito seja única, estes aspectos se apresentaram como possibilidades de aprendizagem, sendo explorados por alguns estudantes e por outros não, conforme as próprias narrativas docentes evidenciam.

Foi preciso compreender que *“os alunos precisam de muito mais tempo e atenção no processo de aprendizagem do que antes”* (Professora 17, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação), ou seja, os tempos de aprendizagem se modificaram com a ausência física da escola, sendo necessário rever práticas e conteúdos escolares, adequar os tempos de estudo, compreender que no retorno presencial o ritmo de ensino e aprendizagem também precisa ser alterado. Este aspecto demonstra o quando a preocupação com “vencer os conteúdos” ainda é presente na escola e especialmente cobrada pela sociedade. O acolhimento no retorno presencial dos estudantes é menos planejado do que a quantidade de conteúdos a serem recuperados, demonstrando que as vidas (de docentes e discentes) ficam em segundo plano na escola, o que realmente importa é “dar conta” do conteúdo escolar.

Essa reflexão nos leva à outra categoria emergente nos relatos docentes que é a Avaliação. Seis docentes relataram preocupação intensa com o processo avaliativo durante o Ensino Remoto Emergencial. O questionamento feito por uma das

professoras retrata explicitamente esta preocupação: *“Como avaliar se não explicou presencialmente?”* (Professora 113, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Se, como relatado anteriormente, ensinar remotamente foi uma grande dificuldade e uma novidade na realidade das professoras e professores da Rede Municipal de Ensino, avaliar neste contexto também se apresenta como um desafio, uma vez que a avaliação pressupõe observação e interação com os estudantes. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação que respeita a construção do sujeito faz-se no processo e pela observação do professor, portanto, é compreensível que muitos docentes tenham sentido dificuldades de avaliar no contexto do Ensino Remoto Emergencial, especialmente quando o único contato que tinham com os estudantes era através de um registro em folha de papel, ou seja, havia, nessas situações, a necessidade de avaliar o produto, ignorando o processo, e ainda sem ter a certeza de que o próprio estudante teria realizado a atividade.

Neste contexto, os professores relataram a avaliação como uma dificuldade neste período. Por mais que tenha se discutido a questão entre a rede, inclusive com eventos organizados pela SMED e com um curso EAD promovido, é compreensível que docentes tenham sentido insegurança em avaliar a aprendizagem dos estudantes neste período, pois além da baixa adesão às tarefas havia a problemática dos familiares que muitas vezes realizavam as tarefas pelas crianças, ou mesmo da dificuldade de acompanhamento, no caso das tarefas que não eram devolvidas com a periodicidade necessária para o acompanhamento docente.

Com o cenário do Ensino Remoto Emergencial, a Rede Municipal de Ensino adotou, conforme já relatado nesta tese, uma forma distinta de expressar os resultados das avaliações, utilizando AEC I, AEC II e AEC III como forma de mensuração das aprendizagens e, mais do que isso, da participação dos estudantes nas atividades propostas. Desta forma, todos os estudantes da Rede foram avançados para o próximo ano, em que fosse possível realizar uma avaliação de desempenho que permitisse reprovações, afinal a falta de contato presencial dificultou fortemente a avaliação individualizada e adaptada às necessidades de cada estudante.

Sobre isso, a Professora 13 relata: *“Mudei meu pensamento com relação à reprovação e às formas de avaliar perante a pandemia com aulas on-line.”* (Professora 13, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação). No relato da docente não fica claro se ela passou a defender ou refutar a reprovação, ou se passou a compreender de outra

forma os modos de definição da aprovação/reprovação de um estudante, porém a narrativa valida a ideia de que as aulas remotas trouxeram um grande desafio avaliativo, que inclusive modificou a visão de avaliação de alguns docentes.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes, com a avaliação e com as aulas remotas no geral, demonstra que este período foi carregado de inseguranças, dedicação dos docentes em busca de alternativas possíveis, além da sobrecarga de trabalho, última categoria emergente desta questão.

Ao todo, 12 docentes relataram como mudança em sua prática pedagógica questões relacionadas à sobrecarga de trabalho: maior burocracia no preenchimento de planilhas, acúmulo de trabalho e dedicação em tempo integral. O relato da Professora 64 retrata em detalhes a realidade abordada por estes docentes:

*Infinitamente mais trabalho, principalmente online. Dificuldade no relacionamento com as crianças em função da distância. Dificuldade com retorno das famílias. Dificuldade na mudança repentina no formato das aulas. Novas adaptações em pouco tempo. Muito mais pesquisa online<sup>54</sup>. Ainda mais dificuldade na avaliação (Professora 64, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A narrativa da docente evidencia que a “infinidade” de atividades de planejamento, registro, organização, acompanhamento e avaliação dos estudantes de forma remota fez com que muitos docentes se sentissem sobrecarregados e em dedicação constante ao trabalho. O mesmo é evidenciado pela Professora 108:

*Aumento de registros e demandas verbais, questionamento irrestrito e constantes de todos envolvidos com a educação (mantenedora, pais, coordenadores e colegas), frustração do não envolvimento das famílias e do não alcance de todas, quando interessadas (Professora 108, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

A dificuldade de separação entre o trabalho e a vida pessoal foi bastante presente no período pandêmico, uma vez que os docentes precisaram permanecer disponíveis às famílias, e algumas vezes também à gestão das escolas, 24 horas por dia. Além disso, a demanda de precisar, rapidamente, se adaptar ao uso de outras ferramentas para ministrar suas aulas, bem como o aumento da quantidade de

---

<sup>54</sup> Por “pesquisas *online*” a docente se refere às buscas feitas na Internet por atividades, vídeos e outros recursos para serem encaminhados aos estudantes.

registros a serem realizados<sup>55</sup>, causou um acúmulo de trabalho bastante intenso, que gerou estresse aos docentes. De acordo com Barros *et al.* (2022), este fenômeno de sobrecarga docente gerado pela pandemia foi presente em diferentes redes de ensino, em diversas partes do país. Segundo os autores, no período de trabalho remoto os docentes relataram sentir ansiedade, medo, angústia, cansaço e preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Estes sentimentos, vinculados à nova rotina de trabalho, acrescidos dos medos pela crise sanitária enfrentada, geraram, muitas vezes, sentimento de impotência e de improdutividade relacionados ao seu trabalho.

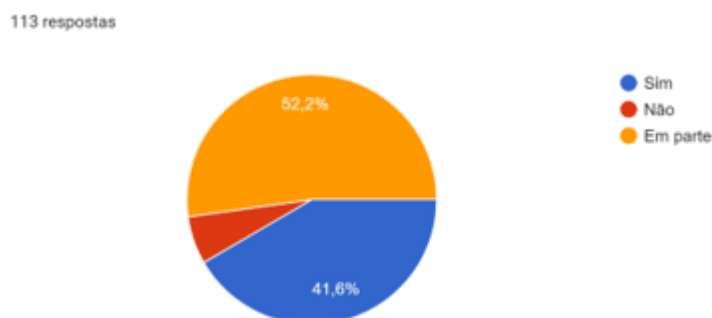
Na sequência ao questionamento sobre as mudanças em sua prática pedagógica, foi apresentada aos professores uma questão sobre as orientações emitidas pelos órgãos municipais de educação durante o período, e se essas orientações auxiliaram na organização do trabalho pedagógico das escolas. A maior parte dos respondentes, 59 professores (52,2%), considerou que as orientações auxiliaram *em parte* o trabalho das escolas, enquanto 47 docentes (41,6%) consideraram que *sim*, essas orientações auxiliaram seu trabalho, já sete professores (6,2%) afirmaram que as orientações *não* auxiliaram o trabalho das escolas, conforme expresso no gráfico abaixo:

Figura 15 – Questão 08: diversas orientações foram emitidas pela SMED e pelo CME ao longo dos anos de 2020 e 2021. Você considera que estas orientações

---

<sup>55</sup> Os registros pedagógicos, relacionados ao planejamento e execução das atividades docentes, passaram por diversas modificações nos anos de 2020 e 2021, a mais significativa citada por alguns docentes tem relação com a necessidade de registrar tudo o que era realizado por áreas e, para cada atividade proposta, citar todas as habilidades da BNCC que estavam sendo trabalhadas, juntamente com o código alfanumérico presente no documento, fazendo com que muitas horas de trabalho fossem destinadas ao preenchimento dessas planilhas. Além disso, havia diversas formas de registrar o envio das tarefas, a devolutiva ou não por parte do estudante, se a devolutiva ocorreu no prazo ou com atraso, se participaram das aulas online, se demonstraram entendimento dos conteúdos... Esses últimos registros eram organizados de diferentes formas por cada escola.

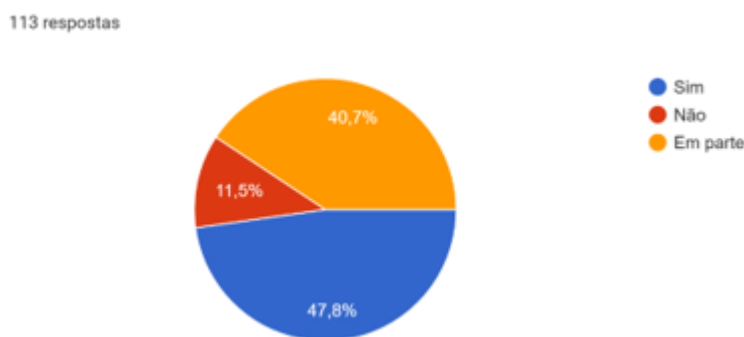
auxiliaram na organização do trabalho pedagógico das escolas durante a emergência da Covid-19?



Fonte: elaboração própria (2024).

Na mesma perspectiva, os docentes foram questionados a respeito das ações adotadas pela RME para tentar atender ao maior número de estudantes durante o período pandêmico. Neste contexto, 47,8% dos professores consideraram que as ações foram adequadas, 40,7% consideraram que foram adequadas em parte, enquanto 11,5% dos docentes não consideraram as ações adequadas, conforme o gráfico:

Figura 16 – Questão 10: você considera que as estratégias adotadas pela RME, especialmente em relação aos Estudos Monitorados não Presenciais, foram adequadas para tentar garantir o acesso à educação ao maior número de estudantes neste período?



Fonte: elaboração própria (2024).

Como forma de compreender quais as ações os docentes consideraram que precisariam ter sido adotadas pela RME em relação aos Estudos Monitorados Não Presenciais, foi pedido aos docentes que responderam “em parte” ou “não” na questão 10, que exemplificassem algumas dessas ações. Foram 24 respostas no total à questão: “Se você respondeu “não” ou “em parte” na questão anterior, poderia nos



exemplificar estratégias que você considera que poderiam ter sido adotadas pela RME para minimizar os impactos da falta de acesso aos Estudos Monitorados Não Presenciais?”.

O ponto mais citado pelos docentes em relação ao que precisaria ser diferente foi o acesso à internet e às tecnologias digitais. Dez professores relataram a necessidade de disponibilizar estes recursos aos estudantes. De acordo com o Professor 106: *“Faltou a garantia de acesso e recursos aos estudantes de acordo com os modelos adotados para o ensino a distância, como o acesso à internet, por exemplo.”* (Professor 106, 20 horas, até 5 anos de atuação)

Houve um projeto da RME para disponibilizar Internet aos estudantes, chamado de “Internet Patrocinada”, divulgado através de uma notícia no Portal da Educação do município em julho de 2021. Apesar desta divulgação, o projeto demorou para ser colocado em prática e não se efetivou de forma satisfatória, uma vez que não há registros de novas divulgações no *site* da mantenedora, nem narrativas docentes a respeito do assunto. Caso tenha se efetivado, o projeto possivelmente entrou em vigor muito próximo à data de retorno obrigatório à presencialidade, em novembro de 2021, fato que pode ter relação como o pouco impacto do mesmo nas narrativas docentes.

Cinco professores citaram como ação necessária o engajamento das famílias no acompanhamento dos estudantes. Neste ponto, há diferentes abordagens nos discursos docentes, pois ao mesmo tempo em que aparece a “cobrança” docente em relação à responsabilidade da família, há a compreensão de que a instituição familiar também passava por um período de adaptação e diversas dificuldades de ordens financeiras e de saúde. É o que fica expresso nas narrativas das Professoras 104 e 80: *“Faltou maior engajamento das mídias, para orientar os pais, percebo que muitos não fizeram nada porque ficaram simplesmente esperando que as aulas voltassem no presencial”* (Professora 104, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação) O discurso de que as famílias “não fizeram nada” pode não necessariamente demonstrar um desinteresse da professora com as dificuldades enfrentadas pelas famílias, mas sim uma desmotivação em perceber que seu trabalho não atingia a todos os estudantes e que algumas famílias, por diferentes motivos, não valorizavam o esforço das escolas e professores, deixando de exercer seu papel de acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens.

Em contrapartida, há nas narrativas também a expressão da compreensão docente quanto às dificuldades dos familiares de auxiliar os estudantes:

*Muitos dos nossos alunos não tinham acesso à internet e não havia possibilidade de buscar maiores informações relativas ao conteúdo estudado, também as famílias não tinham condições de auxiliar seus filhos nos estudos, pois muitos tinham que trabalhar e muitos não conseguiam ajudar os estudantes por não saberem como (Professora 80, 20 horas, 16 a 20 anos de atuação).*

As duas narrativas demonstram que ainda que tenham citado a necessidade de ações de engajamento familiar para melhor atendimento aos estudantes na pandemia, ambas docentes compreendem, de alguma forma, que essas ações nunca atingiriam 100% das famílias, por conta das diferentes realidades enfrentadas e, também, da percepção de escola que cada responsável pelas crianças tem. Segundo Souza *et al.* (2013), para algumas famílias o acesso à escola pode indicar, para os filhos, um futuro diferente dos pais, com mais condições de trabalho e uma vida mais digna, porém no geral, a escola significa para as famílias um local para socialização, muito mais do que um espaço de aprendizagens no âmbito cognitivo. Nessa perspectiva, sem as aulas presenciais a escola se esvazia de sentido, uma vez que não há socialização no Ensino Remoto Emergencial, especialmente através dos Estudos Monitorados de forma impressa, ou seja, sem encontros ao vivo.

Dois professores mencionaram a necessidade de padronização entre as escolas. De acordo com esses docentes, a mantenedora precisaria realizar ações que fizessem com que todas as escolas da Rede oferecessem os Estudos Monitorados Não Presenciais da mesma maneira. De acordo com os Professores 108 e 74:

*Muitas ações foram realizadas sem qualquer solicitação aos profissionais, sem que houvesse um padrão, pois cada escola fazia de uma forma diferente, gastos questionáveis sob o ponto de vista da efetividade causado na comunidade, muitas vezes não possuindo eficiência (Professor 108, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

E também: *“Poderia ter sido feita uma cartilha padrão para todas as escolas trabalharem os conteúdos básicos”* (Professor 74, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Essas narrativas indicam que ainda há, entre alguns docentes, o discurso da padronização das práticas pedagógicas como a “salvação” nos momentos de dificuldades. É compreensível que a insegurança em relação ao novo possa causar este tipo de reação, uma vez que quando há flexibilidade por parte da mantenedora,

ou garantia da autonomia docente, há por outro lado o sentimento de sobrecarga dos professores, como se precisassem decidir sozinhos que caminho seguir, o que em momentos de crise parece bastante desafiador.

De qualquer modo, como já citado nesta tese, houve um movimento da SMED no desenvolvimento do documento “Referencial Curricular Essencial” que continha as habilidades essenciais a serem trabalhadas durante a pandemia, o que de certa forma respaldou as escolas e professores em relação àquilo que deveria ser priorizado durante o Ensino Remoto Emergencial. Porém, a ideia de padronizar as práticas entre todas as escolas da Rede parece inviável levando em consideração os diferentes relatos dos professores no questionário aplicado, visto que a realidade da Rede é diversa, há escolas com um público que teve bastante acesso às tecnologias digitais, enquanto outras escolas, as de interior por exemplo, nem possuem sinal de celular e internet em seu entorno. O fato é que a questão da padronização é bastante complexa, pois quanto menos autonomia didática os docentes têm, mais difícil é manter o grupo de professores motivado e buscando por soluções que se adequem para a realidade dos seus estudantes. Isso ficou evidente na pesquisa de Ávila (2021), como já relatado, o estado de Minas Gerais optou por padronizar as aulas e o conteúdo oferecido, o que causou grande desmotivação docente e colocou em xeque a autonomia didático-pedagógica dos mesmos. Talvez a saída, neste contexto, seria manter a autonomia, porém ampliar a formação docente e principalmente a rede de apoio para as escolas neste momento de insegurança sanitária.

Essa necessidade de uma rede de apoio foi presente na narrativa de três professoras. De acordo com as docentes, a escola precisaria de um maior suporte para realizar a Busca Ativa daqueles estudantes que não estavam realizando as atividades, bem como para compreender dificuldades financeiras, de saúde ou psicológicas enfrentadas pelas famílias. Conforme a Professora 70: *“Deveria ter havido uma Busca Ativa mais intensa, com ajuda de uma rede de apoio de psicólogos para os professores, alunos e pais”* (Professora 70, 40 horas, 6 a 15 anos).

Ao mesmo tempo, para tentar minimizar as questões de aprendizagem dos estudantes que não estavam acessando os materiais, quatro docentes sugeriram que deveriam ter ocorrido um retorno presencial mais rápido, fazendo o atendimento das crianças em pequenos grupos, ou somente os estudantes que demonstraram dificuldade de aprendizagem remota. Para a Professora 104: *“O município teria que ter disponibilizado atendimento presencial, mesmo que individual, para os estudantes*

que não tinham acesso as aulas online” (Professora 104, 40 horas, 6 a 15 anos). Da mesma forma, o Professor 74 considera que: “*Poderiam ter sido feitas atendimentos individuais/pequenos grupos no período seguindo normas sanitárias*” (Professor 74, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).

A dificuldade apresentada para tentar colocar em prática as sugestões dos docentes quanto ao atendimento em pequenos grupos envolve diversos fatores: liberação do governo do Estado deste tipo de ação, estrutura física adaptada nas escolas para atendimento dos estudantes, disponibilidade de horário dos docentes para atender tanto o grupo presencial quanto os estudantes em atividade remota, identificação de forma clara e justa de quais estudantes teriam direito ao atendimento presencial, definição de protocolos sanitários para esse atendimento, disponibilidade dos responsáveis de levarem os estudantes até a escola nos horários agendados.

Este tipo de ação poderia promover uma equidade entre os estudantes, buscando identificar aqueles que de fato não tinham acesso ao material remoto, porém também gera uma insegurança à respeito do papel da escola pública: como definir quem teria acesso ao atendimento presencial sendo que todos enfrentavam uma crise pandêmica? Classificar os estudantes com direito ou não de acessar a escola presencialmente não poderia gerar ainda maior revolta da população, especialmente dos grupos que clamavam por retorno presencial das aulas a todo custo? Estes impasses provavelmente surgiram nas discussões realizadas pela mantenedora a respeito do tema, que era sugerido constantemente por alguns docentes nas formações *online* ministradas pela SMED. O fato é que, dentro do tempo de Ensino Remoto Emergencial, não foi encontrada uma solução para viabilizar este tipo de atendimento na Rede.

Com vistas a comparar aquilo que os professores compreendem como o ideal dentro do cenário vivenciado, ou seja, ações que a mantenedora e as escolas deveriam ter adotado, com o real vivido, aquilo que de fato foi possível implementar, foi feito o seguinte questionamento aos docentes: “Você poderia citar as principais estratégias utilizadas pela(s) sua(s) escola(s) durante a adoção do Ensino Remoto Emergencial?”.

Os recursos utilizados foram muito semelhantes entre as escolas, com foco especialmente no envio de atividades impressas e na utilização de tecnologias digitais para compartilhamento de material e realização de aulas ao vivo. A plataforma “Google Sala de Aula” e o “*WhatsApp*” foram citados por mais de 20 docentes como

espaços digitais utilizados para envio de materiais e contato com os estudantes e familiares. De todos os docentes participantes da pesquisa, apenas 8 afirmaram que o foco da escola em que trabalhavam foi 100% no material impresso, não fazendo uso de recursos digitais. Quanto às aulas ao vivo, apenas uma docente citou que elas ocorriam diariamente, os demais professores, que citaram tal estratégia, afirmaram que as mesmas eram realizadas em dias e horários específicos, com a participação dos estudantes que tinham condições de acessar. As gravações de videoaulas também foram presentes nas narrativas, sendo citadas por 7 professores, porém diversos outros afirmaram compartilhar vídeos sobre o conteúdo que estavam disponíveis na Internet, como forma de ampliar os estudos.

A narrativa da Professora 04 ilustra com clareza o processo vivido durante o Ensino Remoto Emergencial na escola em que atuava:

*Planejar, enviar materiais para casa, recolher esses materiais, corrigir e digitalizar folha por folha de tudo o que foi entregue. No meu caso, eu tinha um blog, onde também deixava as tarefas para quem tinha acesso à internet, que os estudantes podiam fazer utilizando os celulares dos pais, à noite, em finais de semana. Grupos de todas as turmas no WhatsApp, com atendimentos direto fora do horário, porque era quando os pais e alunos podiam. Uma sobrecarga imensa para os professores. Contatar os alunos que não apareciam. Houve aulas por plataforma, mas pouquíssimas crianças tinham acesso, por não terem celular, internet, computador. Então, era o trabalho no seu período de aula, e o tempo todo fora do seu período também (Professora 04, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O relato da professora descreve diversas ações que precisavam ser realizadas periodicamente para atender aos estudantes. Além de planejar as aulas e corrigir as tarefas, havia a necessidade de contato com as famílias e os estudantes, o preenchimento dos registros exigidos pela mantenedora, o arquivamento das tarefas, entre outras ações. Isso tudo causou uma sobrecarga de trabalho, além de tornar muito nebuloso o limite entre a vida profissional e a vida pessoal, uma vez que a docente relata que acabava trabalhando para além do seu horário de contrato de trabalho. Em pesquisa realizada antes da pandemia, a sobrecarga de trabalho já se fazia presente como um aspecto que interfere na saúde mental docente (Roncarelli, 2019), e acaba por invadir as relações pessoais e familiares, uma vez que o trabalho se estende para a casa dos docentes. Na pandemia, é possível que este sentimento de angústia gerado pela sobrecarga de trabalho tenha sido amplificado, uma vez que se soma com os outros medos gerados pela pandemia, bem como com o fato do

trabalho estar ocorrendo dentro de casa, ou seja, até mesmo a divisão física e espacial entre casa e escola foi perdida.

Além da sobrecarga de tarefas realizadas nas casas dos docentes, havia, muitas vezes, a necessidade de deslocar-se até a escola para atender aos familiares entregando e recebendo materiais. Essa tarefa foi realizada por meio de escala, seguindo as orientações da mantenedora, que ao longo do período de pandemia passou a exigir dos professores presença na escola. Coube às equipes diretivas organizar uma escala de trabalho de modo que o grupo de docentes fosse dividido em dois, estando 50% do grupo presente na escola em um dia e 50% no dia seguinte, e assim sucessivamente. Isso também gerou a necessidade de adequar os espaços de trabalho, com ampliação da Internet, disponibilização de computadores em outras salas, além de muitos docentes precisarem levar suas próprias máquinas para poder trabalhar, bem como utilizar seu pacote de Internet disponível no celular.

Quando retornaram para o trabalho presencial, de forma escalonada, os docentes começaram a atender a outras demandas, inclusive de deslocamento até a casa de alguns estudantes para realizar Busca Ativa ou entregar as tarefas, é o que relata a Professora 47:

*Minha escola teve que imprimir os estudos monitorados, visto que poucos estudantes tinham acesso à internet. Muitas vezes foi necessário levar os estudos monitorados na casa dos estudantes, ou mandar por vizinhos, visto que nossa escola tem público que não tem muitas condições e meios para se deslocar a escola (Professora 47, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Enquanto em muitas escolas o número de estudantes com acesso à Internet é bastante reduzido e foi necessário utilizar o material impresso como foco principal dos Estudos Monitorados Não Presenciais, em outras, com a mobilização da comunidade, foi possível atender aos estudantes de forma online na maior parte do tempo. É o que conta a Professora 31:

*Minha escola é pequena, com poucos alunos e uma comunidade participativa. A direção se engajou para ajudar as famílias que não tinham acesso a internet ou a equipamentos para que pudessem acompanhar as aulas online, as orientações enviadas por áudio e vídeo nos grupos de WhatsApp. Com a intenção de diminuir ao máximo a circulação de pessoas e contato, não utilizamos material impresso, apenas em casos que não havia outra alternativa. Tudo acontecia a distância através dos grupos das turmas criados para comunicação via WhatsApp ou pelo Google Classroom (Professora 31, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Os relatos das Professoras 47 e 31 mostram que apesar das estratégias comuns de trabalho em diversas escolas, ainda assim muitas singularidades foram presentes em cada contexto da Rede Municipal de Ensino. Enquanto algumas equipes diretivas optaram pelo envio dos Estudos Monitorados Não Presenciais de forma impressa, outras apostaram no uso das tecnologias digitais e engajaram a comunidade escolar na realização das tarefas. Os contextos diversos, a localização da escola, as condições da comunidade escolar, o engajamento do grupo docente, bem como a formação dos professores de cada instituição são alguns aspectos que influenciaram na forma como cada escola colocou em prática o Ensino Remoto Emergencial.

Após este período de Ensino Remoto Emergencial, já em 2021, o retorno presencial dos estudantes à escola começou a ser ensaiado através do “Retorno Escalonado à Presencialidade”. Para compreender como as práticas pedagógicas se desenvolveram neste período, foi realizado o seguinte questionamento aos professores participantes do questionário: “E no retorno escalonado à presencialidade, que mudanças você percebeu nas práticas pedagógicas desenvolvidas?”.

As narrativas dos docentes a respeito do período de escalonamento das aulas são bastante diversas. Enquanto alguns relatam um ganho significativo para a aprendizagem dos estudantes, outros destacam as dificuldades de seguir atendendo a todos, inclusive aqueles que não retornaram presencial, por opção das famílias ou condições médicas.

O relato da Professora 31 apresenta uma das estratégias utilizadas em algumas escolas: transmissão ao vivo das aulas que eram realizadas em sala de aula para os estudantes que acompanhavam as tarefas de casa:

*No retorno, minha escola trabalhou de maneira escalonada. Um grupo a cada semana frequentava a aula presencialmente e o outro online, de maneira concomitante, com transmissão da aula em tempo real. Ou seja, abandonamos a câmera do computador para usar a câmera da nossa sala de aula. Então, a mudança se deu no sentido de conciliar o presencial e o online ao mesmo tempo (Professora 31, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Muitos docentes citaram a dificuldade de atender o grupo presencial e o grupo online ao mesmo tempo, seja por conta do uso das câmeras em sala de aula, como relatado pela Professora 31, seja porque precisavam atender via *WhatsApp* ou Google

Sala de Aula as crianças que estavam em casa ao mesmo tempo que realizavam sua intervenção em sala de aula presencialmente com os demais. Além disso, o planejamento precisava ser realizado pensando em três contextos: estudantes que estavam presencialmente naquela semana e na próxima estudariam de casa, estudantes que estavam realizando as tarefas de casa e na próxima semana teriam presencialidade, e ainda, estudantes que permaneciam com os estudos somente de casa.

Por orientação da mantenedora, o foco maior no retorno presencial foi a recomposição das aprendizagens e a interação com o “novo” ambiente escolar, uma vez que havia dezenas de protocolos a serem respeitados para que as aulas pudessem acontecer. A Professora 28 relata que precisou organizar “aulas com objetivos mais direcionados às habilidades básicas, atendimento individualizado, reforço pedagógico, propostas de recomposição de aprendizagens.” (Professora 28, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). Além disso, foi presente a necessidade de identificar aquilo que os estudantes conseguiram aprender de forma remota e o que precisava ser retomado. Com este diagnóstico, docentes começaram a notar uma grande disparidade entre os estudantes, que já é comum em um ambiente de sala de aula, mas que se acentuou com as desigualdades de acesso ao Ensino Remoto Emergencial, conforme salienta a Professora 65:

*Uma disparidade gigantesca entre os estudantes em que as famílias eram "presentes" durante a pandemia, isso provocou planejamentos muito distintos para dar conta nos diversos níveis dentro da mesma sala de aula. A tecnologia permaneceu nas práticas pedagógicas, porém se percebe até agora profissionais exaustos tentando de todas as formas recuperar o que ficou perdido nesse contexto (Professora 65, 40 horas, mais de 20 anos de atuação, grifo da professora).*

Sobre as “aprendizagens perdidas”, ou o contexto de “recuperar o tempo perdido”, identificados na narrativa da Professora, é perceptível a ideia de que não existiram aprendizagens durante o Ensino Remoto Emergencial, ou que, há muito o que se recuperar, em termos de conteúdos escolares, no momento do retorno presencial. Compreendo, por outro lado, que as aprendizagens de alguns dos tais “conteúdos escolares” ficaram em suspensão, ou seja, de fato podem não ter sido consolidados por alguns estudantes durante a pandemia, porém podem ser retomados em outro momento da vida escolar, contudo, se evidenciaram neste período as aprendizagens que emergiram por conta da situação enfrentada: a



necessidade de desenvolvimento da autonomia de estudo, a articulação das tecnologias digitais na aprendizagem, a percepção dos sentidos da escola, entre outras que são narradas pelos(as) docentes e discutidas ao longo desta tese.

Em contrapartida, alguns docentes compreendem que o retorno presencial de forma escalonada foi benéfico para o atendimento mais individualizado dos sujeitos. É o que relata a Professora 01: “Maior aproveitamento dos estudos devido ao número reduzido de estudantes. Melhor concentração dos mesmos e menos tempo gasto com indisciplina.” (Professora 01, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação) O distanciamento físico dos estudantes na sala de aula, necessário para que os protocolos de saúde fossem seguidos, pode ter interferido nas questões de “indisciplina”, mencionadas pela docente, uma vez que os estudantes tinham menos contato um com os outros, precisaram recuperar e construir novos laços de amizade, além da possibilidade de organizar os grupos de presencialidade de acordo com as necessidades da turma.

Neste contexto, os professores também citaram que as crianças menores passaram a ter maior dificuldade de socialização, pois passaram muito tempo em suas casas sem contato com outras crianças. Já os adolescentes, retornaram com maior dependência do uso do celular, tendo dificuldade de concentração em atividades sem o uso das tecnologias digitais.

Por outro lado, alguns docentes perceberam que as tecnologias digitais poderiam contribuir com as aulas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas, além de facilitar processos de aprendizagem. Para a Professora 35, “O celular deixou de ser o vilão nas aulas”<sup>56</sup> (Professora 35, 40 horas, 16 a 20 anos de atuação), já para a Professora 19, a escola passou a adotar “um uso maior e mais consciente da tecnologia, e do desenvolvimento da metodologia ativa” (Professora 19, 60 horas, 6 a 15 anos de atuação). Ainda que este fenômeno de maior uso das TDIC's esteja presente na fala de diversos docentes participantes da pesquisa, outros relatam que com o retorno presencial das aulas houve “diminuição das tecnologias e volta do uso do lápis e papel” (Professora 36, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).

A contradição entre as falas das professoras acerca da incorporação das TDIC's em suas práticas pedagógicas revela que ainda que tenham sido ferramentas

---

<sup>56</sup> Cabe destacar que, no território do Estado do Rio Grande do Sul, o uso do celular em sala de aula é proibido de acordo com a Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008, porém em grande parte das instituições de ensino entende-se que o uso pedagógico, quando orientado pelo(a) professor(a) pode ocorrer.

muito utilizadas durante o Ensino Remoto Emergencial, nem todos(as) docentes percebem a importância, ou a necessidade, de seguir incorporando as TDIC's em suas práticas com o retorno das aulas presenciais. Este fenômeno revela que as aprendizagens docentes ao longo da pandemia foram diversas e individuais, deste modo, para alguns professores(as) a aprendizagem do uso de novas ferramentas servirá como base para possíveis práticas de permanência no período pós-pandemia, ou seja, farão parte do planejamento das aulas mesmo presenciais, já para outros foi apenas uma aprendizagem para uso temporário dessas tecnologias, que não ganhou o sentido do continuum experiencial de Dewey (1979).

Como forma de compreender se algumas dessas práticas adotadas ao longo da pandemia tendem a perdurar na escola após este período, foi feito o seguinte questionamento aos docentes: “A pandemia da Covid-19 foi um período de muitas adaptações por parte das escolas. Pensando nas suas ações individuais como docente, bem como nas ações coletivas da escola, que hábitos ou práticas foram adquiridos em 2020 e 2021 que você considera que podem perdurar mesmo no pós-pandemia, de forma a melhorar o trabalho realizado na escola?”

Grande parte dos(as) docentes, 39 no total, citaram o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas como ações que poderiam perdurar no período pós-pandemia. Isso inclui o planejamento docente, mais voltado para o uso das tecnologias digitais, bem como a realização de reuniões pedagógicas e formações através de plataformas online, bem como o uso do Google Sala de Aula como ambiente virtual de aprendizagem para a realização de atividades em casa. A Professora 04 relata sua preocupação com futuras pandemias e a necessidade de adaptar a escola para o uso das TDIC's de forma preventiva:

*Acredito que algumas horas, dentro da obrigatoriedade anual das escolas, deveriam ser reservadas para que fossem a distância. As horas, por exemplo, de alguns sábados. Acredito que as aulas digitais à distância, com internet para todos e meios para isso, podem ser aprimoradas. Nos meus mais de 30 anos de trabalho, passei por duas pandemias. Não se sabe quando teremos a próxima. Por precaução, e para modernizar com calma a educação, acredito que não se deveria abandonar isso. (Professora 04, 20 horas, mais de 20 anos de atuação)*

Na narrativa da Professora é possível identificar um aspecto de continuidade, ligado a possível implementação do Ensino Híbrido no contexto de normalidade pós-pandemia. Quando a docente revela sua expectativa na organização curricular das

escolas com base em “horas de estudo a distância”, demonstra que, para alguns docentes, as práticas de estudo em casa, ligados ou não a uma metodologia de Sala de Aula Invertida, ainda não são presentes de forma significativa no cotidiano, ou, não são tratadas como parte da aula. Talvez, a partir da narrativa da Professora, pode-se pensar em uma organização que “faça valer” as horas de estudo em casa como parte da hora-aula dos(as) estudantes, como sugerido pela Professora, algumas dessas atividades poderiam substituir os sábados letivos, que culturalmente têm uma adesão muito baixa pelos(as) estudantes, especialmente os dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essas horas de estudo em casa poderiam ocorrer de forma síncrona, com encontros online entre docentes e discentes, ou de forma assíncrona, a partir da realização de atividades previamente organizadas pelos(as) docentes.

Além das aulas online, a utilização de vídeos e outros recursos tecnológicos em aula foi um ponto trazido pelos docentes como algo positivo que se aprendeu com o Ensino Remoto Emergencial. A Professora 31 relata que: “[...] agora ao planejar sempre dou um jeito de incluir um vídeo para complementar minha explicação, um jogo para envolver os estudantes, uma leitura online...” (Professora 31, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação), da mesma forma a Professora 46 reforça que é preciso seguir no pós-pandemia com: “Um uso mais amplo das tecnologias digitais. O problema é que o professor de TDICs ficou sobrecarregado no pós-pandemia. E ele ainda tem que substituir outros professores!” (Professora 46, 20 horas, até 5 anos de atuação).

O relato da Professora 46 reforça a necessidade de investimento em formação continuada de professores para que: a) os docentes sintam-se mais capazes de utilizar as TDIC’s em sala de aula; b) que compreendam que não é apenas responsabilidade do professor de TDIC’s (responsável pelo Laboratório de Informática e pelas aulas de Tecnomídias da escola) implementar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Romper com a ideia de que as tecnologias são algo a mais que o professor precisa “dar conta” é fundamental para que as ferramentas possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes e facilitar o cotidiano docente.

Ainda há um longo caminho para que se consiga colocar em prática essas ações. Isso fica bastante evidente na narrativa da Professora 60: “Eu não gostaria de repetir em nada. Pois foi tudo baseado em uso de tecnologia! E não acho que a faixa etária do ensino fundamental esteja preparada para estudar com uso dela” (Professora 60, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

É sabido que as crianças menores, especialmente as não-alfabetizadas, ficaram carentes de recursos tecnológicos eficazes durante o Ensino Remoto Emergencial, afinal o Google Sala de Aula, adotado oficialmente pela RME, não é um AVA pensado para atender crianças pequenas<sup>57</sup>. Apesar disso, a possibilidade de inserir vídeos, links para jogos e imagens faz com que a plataforma se torne um pouco mais acessível a essa realidade. A formação docente também tem um papel importante na compreensão de que as ferramentas são diversas e nem sempre servirão para todos os públicos: cabe ao docente, no momento do seu planejamento, escolher aquelas que se adequam às necessidades da faixa etária e da turma que atende, da mesma forma em que realiza essa escolha pelos livros didáticos ou materiais que serão utilizados em uma aula sem o uso das tecnologias digitais.

Além do uso das TDIC's em sala de aula, outras ações foram citadas pelos professores respondentes ao questionário para que fossem continuadas no pós-pandemia, a saber: redução do número de estudantes em sala de aula para melhor atendimento individualizado; adoção de metodologias ativas de ensino, relação mais próxima entre família e escola, higiene mais rigorosa do ambiente escolar.

As ações de continuidade citadas demonstram que, para os docentes respondentes ao questionário, as maiores aprendizagens em relação ao trabalho docente na pandemia se vinculam ao uso das tecnologias digitais não só como ferramentas, mas como possibilidades metodológicas, além da necessidade de ampliar o olhar individualizado aos estudantes, que seria mais efetivo com a redução de estudantes por sala, conforme a experiência vivida no período de retorno escalonado à presencialidade.

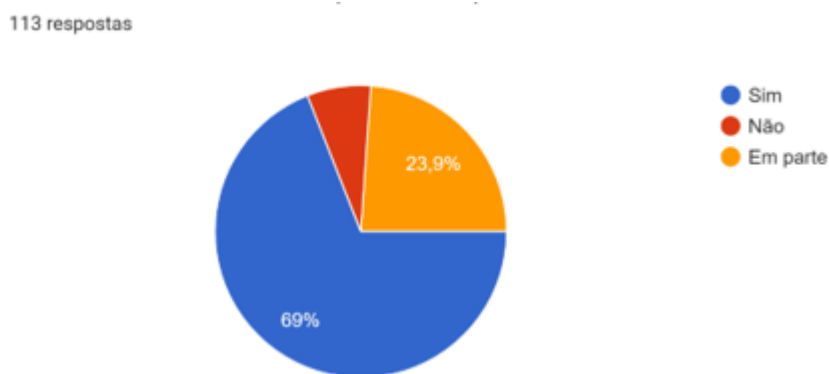
Para além das mudanças que a pandemia gerou na docência, a vida pessoal dos professores também foi afetada. Para compreender como os aspectos pessoais e de saúde emocional influenciaram na docência neste período, foi feito o seguinte questionamento aos docentes: "Desejamos compreender como a pandemia afetou sua vida pessoal, bem como sua saúde emocional. Você considera que estes aspectos influenciaram na sua atuação docente?". A maior parte dos professores, 78

---

<sup>57</sup> O Google Sala de Aula possui diversas ferramentas que permitem o envio de atividades, questionários, espaço para assistir vídeos ou escutar áudios, recursos para desenho e escrita, fóruns, sala virtual para encontros ao vivo, entre outras. A SMED forneceu *lives* de formação docente a respeito do uso do Google Sala de Aula, porém, ainda assim, o foco do AVA acaba sendo para os(as) estudantes que já são alfabetizados e que conseguem fazer um uso mais adequado das ferramentas disponibilizadas.

no total, afirmaram que os aspectos pessoais influenciaram na sua atuação docente, 27 professores consideram que afetou em parte enquanto 8 docentes afirmaram não perceber influência. Os dados estão apresentados no gráfico a seguir:

Figura 17 – Questão 15: por fim, desejamos compreender como a pandemia afetou sua vida pessoal, bem como sua saúde emocional. Você considera que estes aspectos influenciaram na sua atuação docente?



Fonte: elaboração própria (2024).

Para os docentes que responderam “sim” ou “em parte” foi pedido que exemplificassem aspectos ou situações enfrentadas em sua vida pessoal que fizeram com que seu trabalho docente fosse afetado. Os relatos, em sua maioria, foram de aspectos do trabalho que acabaram por afetar na saúde mental dos docentes, porém alguns professores relataram situações pessoais que impactaram na sua docência, entre elas destaque: insegurança e medo de pegar a doença, familiares afetados pela Covid, sendo que destes 6 relataram terem perdido familiares, inclusive uma docente perdeu o pai para a doença. A dificuldade de conciliar o trabalho, os cuidados com a casa e com os filhos também foi presente no relato de algumas professoras. A pressão social em relação ao trabalho dos professores na pandemia foi relatada por 12 docentes como aspecto que influenciou em sua saúde mental e, por consequência no seu trabalho. Além disso, quase todos os docentes que fizeram um relato nessa questão citaram a sobrecarga de trabalho como algo que afetou sua saúde mental, sendo que quatro docentes relataram desenvolver crises de ansiedade, dois começaram a fazer uso de antidepressivos e um desenvolveu Síndrome de Burnout.

O relato da Professora 20 exemplifica algumas das situações relatadas pelos docentes, ela afirma que sentia: *“Medo de ter a doença, receio de meus pais ficarem*

*doentes, já que são idosos; angústia por não poder estar perto dos alunos, ser xingada pelos pais de vagabunda por estar fazendo trabalho remoto.*” (Professora 20, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). A insegurança sanitária que o momento impunha causava angústia e preocupação, especialmente com os mais idosos, aliado a isso, muitos docentes precisaram enfrentar os discursos proferidos por parte da sociedade de que os professores não estavam trabalhando ou que estavam “de férias” durante o período de aulas remotas.

A Professora 42 relata o quanto o trabalho remoto causou uma invasão em sua vida pessoal. Isso fez com que a rotina da casa precisasse ser revista, incluindo as demais pessoas que coabitam o espaço, uma vez que todos acabaram afetados pela mudança:

*Invasão da vida pessoal, pois como quase tudo era realizado de casa, nem sempre a casa estava vazia, assim havia uma invasão de privacidade, atrapalhava outras pessoas residentes na casa, e o contrário também acontecia, as pessoas da casa, precisavam transitar por ela, já que o único local apropriado para o meu trabalho era a cozinha (Professora 42, 40 horas, 16 a 20 anos de atuação).*

A Professora 11 relata que essa invasão do trabalho em casa causou “*insegurança emocional, conciliar a todo instante as demandas do trabalho com as demandas domésticas e familiares*” (Professora 11, 40 horas, 16 a 20 anos de atuação), além de organizar o tempo entre trabalho e demandas de casa, era necessário conseguir delimitar o tempo de trabalho, uma dificuldade apresentada pela maior parte dos professores respondentes ao questionário, uma vez que as mensagens dos familiares nos grupos de *WhatsApp* eram constantes, especialmente a noite e nos finais de semana, período em que os pais se organizavam para auxiliar seus filhos nas tarefas. Sobre isso, as Professoras 02, 67 e o Professor 106 relatam que:

*Sou uma pessoa muito ansiosa e no começo não conseguia delimitar horários de trabalho, pois queria sanar dúvidas e angústias de estudantes e familiares. Com isso, fiquei bastante esgotada mentalmente, pois não existia noite, final de semana, feriados, etc. (Professora 02, 40 horas, 16 a 20 anos de atuação) O trabalho docente invadiu a vida privada sem cuidado com horários e quaisquer outras questões. Foi bem desumano para os professores. Eu diria que o trabalho docente que afetou a vida privada. (Professor 106, 20 horas, até 5 anos de atuação)*  
*Realização de videoaulas caseiras, foi um desafio que ao mesmo tempo proporcionou vitórias pessoais, como também estresse e mal-estar no núcleo familiar, pois a casa se tornou ambiente de trabalho, onde interferiu na rotina,*

*no espaço de cada membro, tornando a casa, que já era uma prisão, num ambiente ainda mais hostil (Professora 67, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Os relatos dos professores reforçam o quanto trabalhar remotamente gerou angústias, mudanças na rotina e até uma “aversão” ao ambiente familiar, como relatado pela Professora 67. Por outro lado, as preocupações com a família também no âmbito da saúde aumentaram e, em alguns casos, fizeram com que os docentes não desejassem mais retornar ao trabalho presencial, é o que conta a Professora 59: *“Perdi familiares e fiquei com muito medo de retornar presencialmente. Tenho uma espécie de fobia social e me esforço todos os dias para ir para a escola, mas a vontade era de continuar dando aulas remotas”* (Professora 59, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Alguns docentes também foram acometidos pela Covid-19 durante o período. Para duas docentes, as consequências da doença ainda fazem parte de seu cotidiano e seguem afetando seu fazer docente:

*Por ter contraído a Covid, tive problemas de memória e concentração, os quais afetaram diretamente meu desempenho profissional. Além disso, os aspectos emocionais como insegurança e ansiedade, durante a pandemia também afetaram emocionalmente toda a família (Professora 23, 20 horas semanais, 6 a 15 anos de atuação).*

*Ainda tento me recuperar do estado de exaustão. Reduzi minhas atividades. A memória continua afetada. Já fiz reposição de vitaminas, consultei neurologista e estou fazendo avaliação neuropsicológica (Professora 33, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As sequelas físicas e psicológicas deixadas pelo vírus atravessam de diversas formas as trajetórias dos docentes. Alguns afetados psicologicamente pela perda de familiares, outros com consequências pela contaminação do vírus, ainda aqueles que desenvolveram doenças e síndromes vinculadas à exaustão, à ansiedade e ao medo gerado pelo momento enfrentado. As Professoras 38, 46 e 110 relataram um pouco da angústia que sentiram:

*Desenvolvi ansiedade e isso me fez repensar minha atuação como professora. Em alguns momentos pensei não ser capaz de exercer minha profissão. Aos poucos fui me reconectando, me conhecendo e aceitando que precisamos nos reinventar a cada dia, com ou sem pandemia (Professora 38, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

*O período da pandemia nos desencadeou uma série de “traumas”, medos, inseguranças. Me sentia “incompetente” em não ver as atividades realizadas, em não ter retorno. Me questionava e questionava o meu trabalho, mas com*

*o passar do tempo e com sessões de terapia, compreendi que no momento, para que o trabalho fosse efetivo, não dependia somente de mim (Professora 46, 40 horas, até 5 anos de atuação, grifos da professora). Também realizei um doutorado durante a pandemia. E, em função do excesso de trabalho demandado pela escola (para reorganizar todas as aulas escritas e apresentações, gravar videoaulas, corrigir 300 atividades por semana, atender as dúvidas dos pais e alunos, que surgiam a qualquer momento, entre outras atividades que realizamos na escola), precisei trabalhar durante as noites, madrugadas e todos os finais de semana para cumprir todos os prazos do doutorado. Isso provocou um grande estresse que levou a um Transtorno de Ansiedade Generalizada e a um cansaço e dificuldade de concentração para realizar o trabalho. Nada deixou de ser feito e tudo foi entregue dentro dos prazos. Porém, realizar todo esse trabalho sob pressão afetou bastante minha saúde mental. Soma-se a isso a tristeza de ouvir de parte da população e de alguns políticos que os professores estavam sem trabalhar, ganhando salário para ficar em casa (Professora 110, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A sobrecarga de trabalhar em outro ambiente e de uma forma muito diferente do habitual trouxe novas preocupações e angústias à vida dos docentes. Além disso, outros atravessamentos como questões familiares e de estudo são potencializadas em momentos em que o trabalho ocupa um tempo maior do que o esperado. As pressões sociais e as cobranças pessoais, articuladas a este cenário, fizeram com que alguns professores tivessem dificuldade de perceber o quanto estavam se dedicando e realizando o possível para que os estudantes fossem atendidos, gerando um sentimento de insegurança profissional.

Para Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 29, grifo dos autores):

*A pandemia causada pelo COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação.*

De acordo com os autores, a pressão psicológica causada por atender as expectativas da sociedade, e as suas próprias, a respeito da docência neste período, gerando muitas vezes insegurança profissional, causaram em muitos docentes sofrimento mental. Junto às questões de trabalho, há as angústias geradas pelo próprio isolamento social e pelo medo da doença, é o que reforçam os autores:

*Além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os*



efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional (Pereira; Santos; Manenti, 2020, p. 30-31).

Desta forma, as angústias vividas ao longo da pandemia de Covid-19 perpassam as questões de trabalho, pessoais, de saúde e familiares, todas afetadas pelas mudanças de estilo de vida, de trabalho e rotina geradas pela necessidade de isolamento social, como forma de conter a disseminação do vírus. Estes aspectos são presentes nas respostas dos professores e podem ser identificados pelos relatos de cada um.

Nos capítulos que seguem, analiso as narrativas docentes na perspectiva microssociológica, advindas dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos Docentes. As narrativas ampliam as reflexões abordadas neste capítulo, e durante a análise teço relações também com os dados construídos no contexto macrossociológico.

## **9 DA SUSPENSÃO DAS AULAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTAÇÕES PARA UMA NOVA REALIDADE ESCOLAR**

Neste capítulo duas categorias gerais serão abordadas: *Suspensão das aulas: “aproveitem as férias!”*, e, *Ensino Remoto Emergencial: uma nova realidade de trabalho*, além das subcategorias que integram cada uma delas. Com isto, será retomado o objetivo específico: *caracterizar as práticas pedagógicas adotadas por professores(as) da RME de Caxias do Sul, durante os anos de 2020 e 2021, a fim de perceber rupturas e continuidades nessas práticas*. Cabe destacar que as proposições da SMED e do CME para o mesmo período já foram analisadas nos capítulos anteriores, porém serão brevemente retomadas a partir das narrativas docentes.

### **9.1 SUSPENSÃO DAS AULAS: “APROVEITEM AS FÉRIAS!”**

A primeira categoria emergente das narrativas docentes diz respeito à suspensão das aulas, desde o momento em que a notícia chegou para os professores, até o início dos Estudos Monitorados Não Presenciais. No âmbito dessa categoria geral há três subcategorias que destacam as angústias vividas no período, a espera por uma definição da continuidade do ano letivo, bem como a posição da mantenedora frente a este desafio.

Na sequência, apresento e analiso narrativas emergentes de cada uma das subcategorias, buscando articulá-las com os dados do questionário, com os documentos analisados anteriormente, também com os autores evocados na construção desta pesquisa.

#### **9.1.1 Notícia da suspensão: a descrença na gravidade**

A primeira subcategoria emerge das narrativas docentes acerca do momento em que receberam a notícia da suspensão das aulas presenciais, que ocorreria a partir de 19 de março de 2020, cerca de um mês após o início do ano letivo. A notícia chegou nas escolas por meio de comunicação da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, apesar de muitos docentes já estarem esperando a suspensão, visto que o governo do estado do Rio Grande do Sul já havia sinalizado tal medida, que foi difundida no dia 16 de março.

Com a notícia oficializada, docentes e comunidade escolar foram informados da medida. Para os(as) professores(as) escutados na pesquisa, a expectativa era que este momento fosse durar cerca de 15 dias, conforme o previsto, e logo todos retornariam para a escola, uma vez que já haviam recebido orientações de conversar com os estudantes acerca da prevenção da doença, e imaginavam que o período seria parecido com o que foi vivido no Brasil em 2009, com a epidemia de H1N1, é o que relata a professora Luciana:

*Bom, primeiro foi um susto, porque a gente começou a acompanhar as notícias e aí eu rapidamente comecei a organizar a minha turma e conversar com eles sobre a situação que estava acontecendo no mundo e que provavelmente... a gente começou a acompanhar no mundo como estava a situação e discutia isso em sala de aula. Eu tinha um 5º ano e foi bem interessante conversar com eles sobre essa situação e poder dizer pra eles que eu não saberia como ia acontecer no Brasil, mas que chegaria mais cedo ou mais tarde, que eram as previsões que se tinham naquele momento. Em nenhum momento a gente imaginou que nós íamos ficar dois anos fora. Nós passamos pelo período de H1N1, não sei se vocês lembram que fechou as escolas, e a gente ficou 15 dias. Então nós estávamos imaginando que seria isso de 15 dias, um mês no máximo, que as pessoas poderiam se tranquilizar e, na realidade, demorou tudo isso, até porque não tínhamos vacina, não tínhamos nada (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Por mais que houvesse um clima de tensão entre alguns docentes, a maior parte dos(as) professores(as) imaginava que a suspensão das aulas seria por um período curto, assim como já vivenciado antes, e que após o retorno as escolas se organizariam para cumprir os 200 dias letivos previstos no calendário escolar. A professora Rita relata que, em um primeiro momento, sentiu um certo alívio e empolgação com os “15 dias de folga” que viriam:

*Eu vou ser muito sincera, quando veio aquela notícia de 15 dias de suspensão eu achei ótimo, eu pensei: ‘uhul, 15 dias agora!’, porque eu não levava... a gente não tinha ainda noção da dimensão daquilo, eu imaginava que seriam 15 dias e tudo certo, e eu peguei e disse: ‘ah, 15 dias..’, peguei as crianças e fui pra praia, com meu marido, porque eu pensei que ia ser 15 dias, vou aproveitar pegar essa folguinha, vou botar planejamento tudo em dia e tal. E quando a gente chegou lá é que a gente se deu conta de quanto as coisas estavam fechando, do quanto estava tomando uma proporção... a gente imediatamente voltou pra Caxias (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A ideia inicial de que o período seria quase como férias escolares, uma pausa breve no ano letivo, também foi presente na fala do professor Leonardo:

*Eu me lembro que saindo da escola, eu disse para os alunos, assim, eu brinquei com eles: 'Até daqui uns dias e aproveitem essas férias!', mal esperava eu que a gente ficaria praticamente dois anos nesse contexto e que a pandemia teria sido bem mais severa do que eu imaginava, infelizmente (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

Ao mesmo tempo em que relatam não terem se preocupado de forma excessiva em um primeiro momento, logo em seguida os(as) docentes já sinalizam que ainda não compreendiam a gravidade da situação e nem que ficariam tanto tempo sem contato presencial com os estudantes. Dos(as) doze professores(as) escutados nesta etapa da pesquisa, dez compararam o sentimento do recebimento da notícia da suspensão das aulas com o momento vivido na epidemia de H1N1, somente duas docentes demonstraram maior preocupação com a situação:

*Primeiramente eu me assustei, porque eu escutava no noticiário que era grave, que as pessoas estavam morrendo, só que eu não achei que ia se espalhar tão rápido, então foi uma questão de dias de descrença, não de não acreditar, mas de ficar chocada, foi um choque, mas no momento que chegou no Brasil e as aulas foram suspensas eu achava que ia ficar no máximo um mês (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A professora Marcela destaca que estava atenta à situação dos outros países por meio das notícias vinculadas na época, por isso se assustou quando as aulas foram suspensas e percebeu que o Brasil poderia vivenciar algo parecido com o que estava sendo vivido em outras partes do mundo, especialmente na Itália, país que enfrentava uma situação de muitos casos e mortes pela doença quando as aulas foram suspensas no Brasil. Por Caxias do Sul ser uma cidade de colonização italiana, é comum que as pessoas tenham parentes próximos ou distantes no país, por isso outras duas professoras também relataram receber notícias de familiares e conhecidos que viviam na Itália, preocupando-se com a situação.

Ao mesmo tempo em que lidavam com a notícia da suspensão das aulas por conta do vírus, o início do ano letivo ainda era muito recente, por isso este era um momento novo para alguns docentes, é o caso da professora Letícia, que estava iniciando sua carreira na RME no ano de 2020, e por isso ficou bastante decepcionada com a ideia de interromper as aulas:

*Como era meu ano de entrada no município e demorou dois anos para me chamarem, eu estava muito ansiosa para dar aula, muito ansiosa, tinha me organizado muito bem para isso, e eu sou muito perfeccionista no trabalho. E então, aquilo tira meu foco do meu andamento... Nossa! Eu surtei, eu*

*literalmente surtei. Eu disse: 'Não, não pode simplesmente fechar a escola, vocês estão loucos? Imagina, eu quero dar aula, eu quero mostrar meu trabalho!' (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A ideia de a professora Letícia ter o desejo de “mostrar seu trabalho” está bastante vinculada com a necessidade de validação da sua identidade como professora da RME, afinal, a docente estava atuando há menos de um mês neste novo ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, é comum que a expectativa de iniciar a carreira docente em uma rede que tanto desejou, visto que a professora já atuava na rede estadual, faça com que a docente esteja bastante empolgada e empenhada com o planejamento e execução das aulas, conforme já constatado em pesquisas anteriores (Roncarelli, 2019), sentindo, portanto, grande frustração em ter que interromper este momento.

Após a notícia da suspensão das aulas, docentes e estudantes deixaram a escola para um período de, a princípio, quinze dias de afastamento das atividades escolares. Com a passagem dos dias, as notícias relacionadas aos casos e mortes por Covid-19 foram aumentando, trazendo angústias e incertezas quanto ao retorno das aulas.

### **9.1.2 Período sem aulas: medos e incertezas**

Durante os quinze dias de suspensão das aulas anunciados inicialmente, os(as) professores(as) logo começaram a perceber que a perspectiva de retorno presencial estava se afastando, uma vez que os casos da doença aumentavam consideravelmente no Brasil, ainda eram poucas as informações acerca de contágio e prevenção, sem contar que a possibilidade de uma vacina para o ano de 2020 parecia cada vez mais distante.

Antes de deixar a escola, docentes receberam uma orientação da mantenedora de enviar algumas atividades para casa dos estudantes, como espécie de “tema de casa”, porém não houve a exigência de uma quantidade específica de atividades, pois havia a perspectiva de recuperação destes dias letivos no retorno presencial. Desta forma, algumas escolas se organizaram para mandar atividades, outras somente orientaram sobre a suspensão das aulas. Muitas crianças também deixaram de frequentar a escola nos dois dias anteriores à suspensão, pois os pais já se preocupavam com o possível contágio da doença, desta forma não levaram tarefas

para o período de suspensão. A professora Marcela, do Território de Aprendizagem 3, destaca as orientações que passou para os(as) estudantes naquele momento:

*Passei as orientações para os alunos, dei algumas atividades do livro didático para eles irem fazendo, bastante atividades para esses primeiros 15 dias, [...] porque eu imaginei que ficar isolados em casa, com medo, pelo menos eles ocupam a cabeça. Eu passei umas atividades do livro, do conteúdo que eu estava trabalhando, começou as aulas em fevereiro, a suspensão foi em março, então a gente chegou a dar quase um mês de aula. (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação)*

Da mesma forma, a professora Luciana, do Território de Aprendizagem 1, em um trecho do texto que escreveu ao Memorial solicitado pela SMED em 2020, e compartilhado comigo para uso nesta pesquisa, relata que enviou tarefas aos estudantes relacionadas ao coronavírus, uma vez que já estava trabalhando a temática em sala de aula pouco antes da suspensão das aulas:

*Ao acompanhar as notícias da pandemia se espalhando pelo mundo, no início de março, ela aparece no Rio Grande do Sul. Neste momento, eu já havia iniciado um projeto que visava o esclarecimento e o entendimento da situação que se apresentava no cenário mundial e que já estava no nosso estado. Foram 2 semanas com esse projeto, trabalhando com os estudantes a importância dos cuidados de higiene para evitar, ao máximo, o contágio, pois não há tratamento e nem vacina. Logo em seguida, na segunda metade de março, o Coronavírus chegaria em Caxias do Sul e iniciáramos o isolamento social. O bom disso, foi que já havia feito todo um trabalho de conscientização e de informações gerais para estudantes e suas famílias (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).*

Já a professora Rita, relata outro contexto, pois na escola em que ela atuava, no Território de Aprendizagem 5, não foram enviadas atividades aos estudantes: “E os alunos totalmente à mercê, porque a gente ficou sem passar nada para eles, nada né? Nem um conteúdo, nem... enfim, nem uma atividade para casa, acho que demoramos bastante para nos organizar.” (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). As narrativas das docentes evidenciam que, como ainda não havia a obrigatoriedade do envio de atividades, as escolas se organizaram de forma distinta. É possível que as equipes diretivas ainda estavam compreendendo o momento e buscando formas de se organizar.

Para além do envio ou não de tarefas de casa, as equipes diretivas precisaram rapidamente informar as famílias da suspensão das aulas e, ao mesmo tempo, começar a pensar em como seria feito o atendimento da comunidade escolar por telefone, durante este período, conforme relata a professora Cássia:

*E na época, eu não tinha nem celular da escola, a gente tinha a agenda como meio de comunicação com as famílias e o telefone fixo. Botei no meu celular um chip para a escola, eu só não usei o meu chip para não ficar... E aí a gente parou tudo e foi organizando com as profes e eu só me lembro de chegar para as vices e dizer: 'gurias, a gente tem que tentar manter a calma, tá? A gente tem a nós três, então, quando entrar em uma situação do que fazer a gente primeiro senta e conversa, e pro grupo a gente tem que ter calma'. Porque não adiantava ter um monte de professor desesperado, porque não ia funcionar... (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos).*

O relato da docente, que na época era diretora de uma escola do Território de Aprendizagem 3, demonstra que a equipe diretiva tinha uma grande preocupação do que iria acontecer, principalmente de como fariam a gestão desse momento junto ao grupo de professores(as). Além disso, a fala de Cássia ressalta a ideia de que ela e as vice-diretoras, enquanto equipe gestora da escola, precisavam manter a calma e demonstrar para o grupo que estavam seguras das decisões, ainda que nos bastidores tivesse muitas dúvidas de como lidar com a suspensão das aulas. Santos, Alves e Arraes (2021) também destacam este aspecto em sua pesquisa a respeito da gestão escolar no contexto pandêmico, para os autores ser gestor de escola sempre foi uma tarefa difícil, que envolve ações complexas em relação ao funcionamento da escola, ao engajamento docente e aprendizagem dos(as) estudantes. Neste sentido “as atividades remotas forçaram os gestores a se adequarem rapidamente ao contexto da pandemia da Covid-19, ampliando as dificuldades já existentes, bem como tornaram as suas atribuições ainda mais complexas e desafiadoras” (Santos; Alves; Arraes, 2021, p. 1), isso contribuiu para que os(as) gestores(as) se colocassem em uma posição de enfrentamento da situação, buscando demonstrar uma postura segura para o grupo docente, mesmo que não fosse este o sentimento real.

Os(as) professores(as) pertencentes aos órgãos responsáveis pela educação no município também acompanhavam com preocupação as notícias de possibilidade de protelamento da suspensão das aulas, pois havia toda a questão legal de garantia de continuidade do ano letivo envolvida nas decisões tomadas. A professora Flávia ilustra essa situação em sua fala:

*Eu e o meu marido também fazemos parte do Conselho Municipal de Educação, como conselheiros, e aí era mais uma situação que nos deixava preocupados, as questões legais de todo esse processo, da pandemia, de como garantir... Nós estávamos lá na questão da legalidade das coisas, como garantir um ano letivo para essas crianças, como avaliar essas crianças, porque são todos processos que são presentes na escola, e que tinham que acontecer. Então, isso também nos mobilizou muito para pensar, a gente*

*tinha que garantir isso para toda rede municipal (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Neste momento, já havia um movimento de retorno das aulas de forma remota, visto que as escolas particulares e a rede estadual já estavam realizando a retomada do ano letivo dessa forma, por conta da Portaria nº 343 do Ministério da Educação. Enquanto o Conselho Municipal de Educação e a SMED se organizavam para este momento, as equipes diretivas foram orientadas a retornar para as escolas, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) receberam o adiantamento das férias de inverno:

*Então a gente foi se construindo nesse novo contexto e aí eu me lembro do momento em que nós da equipe diretiva tínhamos que voltar, porque nós tínhamos as terceirizadas que precisavam estar de volta pra receber e estavam super prejudicadas porque tiveram corte de pagamento. E aí foi feito uma escala de trabalho, porque bem no início não podia ficar duas pessoas na mesma sala, e lá onde a escola está é tudo bem grande, e tem bastante circulação de ar, aí eu fiz uma escala. E o primeiro dia que eu tive que sair da minha casa e ir pro meu trabalho e pensar que eu estava deixando lá o meu marido, o meu filho... E naquele dia eu e meu marido decidimos que meu filho não ia mais na casa dos avós, porque eu estava me colocando em risco, então se eu trouxesse alguma coisa pra casa ia ficar com eles no máximo, porque a minha mãe, a minha tia e a mãe do meu marido eram idosas (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos).*

Neste momento de retomada, além das preocupações acerca do trabalho, havia a insegurança de se contaminar, porém, como relata a professora Cássia, os(as) funcionários(as) terceirizados da escola, cozinheiras, higienizadoras, auxiliares, precisavam retornar ao trabalho para que o pagamento de seus salários fosse retomado.

Com o retorno das equipes diretivas e as férias docentes, SMED e CME passaram a organizar orientações para a possibilidade de Ensino Remoto Emergencial, até que a emergência sanitária fosse controlada.

### **9.1.3 Papel da mantenedora: a demora por ação**

Durante o período de suspensão das aulas e adiantamento das férias de inverno, os sentimentos dos(as) docentes escutados em relação ao papel da mantenedora na retomada das atividades foram diversos. Ao mesmo tempo em que professores(as) relataram a demora por ação da SMED, outros(as) demonstraram



compreender que, neste momento, ninguém sabia ao certo como proceder. Essas diferentes visões, são narradas pelas vozes das professoras Rita e Luciana:

*Caxias do Sul nos deu férias, porque eles não tinham se organizado e aquilo foi me causando uma angústia, porque assim, a gente tem muitos conhecidos em outras redes municipais. Como eu não sou daqui, em outras cidades todos já foram meio que imediatamente se organizando e eu achei que Caxias do Sul meio que focou ali... estagnado, sem orientação nenhuma. E o movimento de nos dar férias me soou muito como um desespero assim: 'vamos dar férias até a gente entender o que a gente vai fazer', eu achei isso muito ruim assim, sabe? Porque causou muitas... muitos questionamentos de famílias e meio que instalou o caos ali por um tempo, sabe? Essa foi a percepção que eu tive. Veio esse até... constrangimento, assim, eu achei, de fazer parte de uma rede tão grande, e ao mesmo tempo que ficou tão estagnada e não soube se movimentar com aquilo, enquanto redes pequenas, de municípios pequenos já foram... e a gente sem respostas, sem respostas para dar para as famílias (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Na verdade quando começou toda essa situação, eu acreditava naquele momento que a melhor forma era essa mesmo, como a gente lidou com a situação, porque a gente não tinha vacina, ninguém sabia como aconteceria, como seria a reação de cada um, porque estava sendo bem individualizado, porque nem todos têm os mesmos sintomas, as mesmas sequelas, uns têm, outros não... Então ninguém sabia, então naquele momento eu realmente acreditava que era uma boa posição que o município de Caxias do Sul tinha adotado (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Para as professoras Rita e Vanessa, que participaram do Grupo de Discussão 1, a mantenedora demorou para tomar ações quanto ao Ensino Remoto Emergencial, demonstrando que o município não estava pronto para enfrentar a pandemia, é o que reforça a fala de Vanessa: *“Eu percebi essa desorientação, eu me lembro que as coordenadoras diziam que estavam cobrando da SMED, que não vinha retorno, que não sabiam quando ia começar”* (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Por outro lado, as docentes Cássia e Luciana, participantes do Grupo de Discussão 2, viram o papel da SMED como positivo para o momento, pois houve cautela nas decisões e diálogo com as equipes diretivas, conforme destacou Cássia: *“eu tenho que fazer uma ressalva da mantenedora. Foi um ano que a gente foi abençoado por uma mantenedora, por uma gestão muito humana e empática, que nos acolheu muito e nos direcionou”* (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos).

Há diversas hipóteses que podem ser levantadas a respeito dos motivos dessa diferença de visão acerca do papel da mantenedora. A primeira hipótese diz respeito ao papel das próprias gestões escolares na comunicação daquilo que recebiam da mantenedora, visto que a professora Vanessa e a professora Luciana destacam ter recebido informações diferentes sobre como a organização deste

momento estava sendo articulada pela SMED. Outra hipótese possível diz respeito aos cargos exercidos pelas docentes, a professora Cássia estava diretora escolar, portanto relatou ter um contato direto com a Secretária de Educação neste período, estando por dentro das decisões tomadas. Já a professora Rita, que tem uma visão oposta à Cássia, havia deixado um cargo de Assessora Pedagógica na SMED há pouco tempo, quando a troca de governo ocorreu, o que também pode influenciar na sua forma de perceber as decisões tomadas pela mantenedora. Tanto questões pessoais quanto políticas podem estar relacionadas à posição das professoras sobre aquele momento.

Apesar das diferentes visões acerca do papel da mantenedora, o período sem aulas causou angústias para a maior parte dos(as) professores(as), oito relataram que o sentimento produzido no período era o desejo de poder retornar com as aulas, mesmo que de forma não presencial, para tentar atender aos estudantes e cumprir o ano letivo.

## 9.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: “COMO QUE EU VOU ENSINAR SE EU NÃO ESTOU LÁ”

A segunda categoria emergente das narrativas “Ensino remoto emergencial: uma nova realidade de trabalho”, foi também bastante presente nas respostas dos(as) docentes ao questionário de pesquisa, bem como nas escritas cedidas pelos mesmos, afinal o Ensino Remoto Emergencial foi um dos maiores desafios, apontado pelos(as) professores(as), ao longo da pandemia de Covid-19.

Neste subcapítulo, apresento e analiso as principais narrativas docentes a respeito do tema, a partir de quatro subcategorias, relacionando-as também com aquilo que foi previsto nos documentos legais, sob a luz dos pesquisadores da área, a saber: Estudos Monitorados Não Presenciais: “foi cada vez se tornando um pesadelo maior”; Uso das tecnologias digitais: desafios amplificados; Aprendizagem e avaliação: “não aprenderam nada!”; Papel da mantenedora: abandono ou autonomia?.

### 9.2.1 Estudos Monitorados não Presenciais: “foi cada vez se tornando um pesadelo maior”

Após o período de suspensão total das aulas, no retorno das férias antecipadas dos(as) professores(as), as escolas começaram a se organizar para o planejamento, construção e distribuição dos Estudos Monitorados não Presenciais, conforme orientado pela mantenedora através do Protocolo Orientador publicado no dia 05 de maio de 2020. Com a perspectiva de iniciar o Ensino Remoto Emergencial as dúvidas a respeito de como o processo ocorreria começara a surgir, afinal por mais que as escolas particulares e a rede estadual já estivessem iniciado este processo, não havia certeza alguma de como este ocorreria na Rede Municipal de Ensino.

Equipes diretivas e docentes se reuniram, em algumas escolas de forma remota, outras presencialmente, para discutir o envio dos materiais, definir periodicidade e escala de entrega, bem como optar pelo envio através de plataformas digitais ou de forma impressa. De acordo com a professora Luciana, foi um momento de tensão e de preocupação quanto à impossibilidade de atender os estudantes presencialmente: *“Esse primeiro momento de tu ter (sic) que pensar o que tu vai (sic) fazer, deu um impacto grande, porque nós sabemos o quanto é importante o contato físico com os nossos alunos e poder ter essa afetividade com eles”* (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).

Os(as) docentes participantes dos Grupos de Discussão, dos Depoimentos, bem como do questionário de pesquisa, relataram diferentes formas de organização das escolas durante este período: algumas escolas optaram por enviar somente materiais impressos, outras utilizaram exclusivamente plataformas digitais, houve aquelas que mesclaram as duas opções, envio semanal de atividades, envio quinzenal, envio mensal, vídeos diários pelo *WhatsApp*, devolutivas na escola, devolutivas por *Google Classroom*... Foram diversas as estratégias utilizadas como forma de tentar atingir ao público da rede, que também é diverso. De acordo com a professora Rita, cada escola foi organizando da forma que preferiu:

*Em maio efetivamente que a gente começou a fazer alguma coisa, aí era uns de um jeito, umas escolas de um jeito, umas escolas de outros e não adianta as pessoas se comunicam e remoto e não remoto, e leva material e não leva material... não houve uma sistemática: ‘é assim’, cada um foi fazendo de uma maneira (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Na fala da Professora Rita há uma crítica implícita a respeito do papel da mantenedora, que não direcionou a RME de forma igualitária, ou seja, permitiu que as escolas organizassem esse momento da forma como compreendiam ser mais adequada ao seu público. Este ponto da falta de uma “padronização” na rede também foi levantado por dois professores no questionário, demonstrando que para alguns docentes a melhor alternativa seria adotar um padrão entre todas as escolas. Cabe destacar que ao responder o questionário, na etapa anterior da pesquisa, a professora Rita não havia levantado este ponto que acabou trazendo em sua narrativa no Grupo de Discussão que participou.

A Professora Vanessa, por sua vez, refutou a fala de Rita durante o Grupo de Discussão, destacando que a Rede é muito diversa e que não haveria a possibilidade de se definir uma única maneira de atender aos estudantes: *“São realidades diferentes, tem lugar que as crianças não conseguem imprimir fora, ou ter acesso à Internet, então tem que adaptar. Muitos foram morar com a vó, foram para a praia, aí não tinha como ir buscar...”* (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

As posições contrárias das docentes refletem um pouco da instabilidade vivida no período: parte dos(as) docentes desejava uma organização padrão, para que não houvesse comparação entre o trabalho das escolas, parte compreendia que a autonomia pedagógica era a melhor alternativa para que se organizassem estratégias que atingissem a maior parte dos(as) estudantes. Esses conflitos já eram presentes na docência antes mesmo da pandemia, uma vez que os resultados das avaliações externas, por exemplo, permitem que se crie um “ranking” entre as escolas e, portanto, que se compare o trabalho docente em cada uma delas, porém, com as aulas adentrando a casa dos(as) estudantes, estes aspectos ficaram ainda mais evidenciados. Como já discutido anteriormente, algumas pesquisas (Ávila, 2021; Ferreira, Barbosa, 2020) mostram que aquelas redes que optaram por padronizar as atividades no período da pandemia também receberam críticas por parte dos(as) docentes, que clamaram por autonomia em seus fazeres pedagógicos. Para Freire (2017) a autoria e a autonomia são saberes indispensáveis da docência, pois permitem ao professor(a) fazer uma leitura crítica da realidade em que atua e construir junto com os(as) educandos(as) as possibilidades de aprendizagem para este cenário. Planejar, criar e ser autor de sua prática pedagógica é fundamental para que a docência se movimente, afinal é necessário criticidade para que a reflexão sobre a prática possa ocorrer.

Com a proposta de autonomia de organização das escolas, os relatos docentes demonstram que o período de Ensino Remoto Emergencial foi de diversas adaptações, isso também ficou evidenciado no questionário, conforme analisado anteriormente. As escolas optaram por um tipo de organização, mas foram modificando suas práticas ao longo do ano de 2020 e nos meses que antecederam o Retorno Escalonado à Presencialidade em 2021, buscando facilitar o trabalho docente e, especialmente, garantir o desenvolvimento das Habilidades Essenciais, indicadas pela SMED, para a maior parte dos(as) estudantes.

Em um trecho da escrita cedida pela professora Luciana é possível perceber como o momento era de incertezas quanto à organização do planejamento e a execução das atividades sem a presença do(a) professor(a):

*Em maio, finalmente, decidiu-se por enviar a todos os estudantes os Estudos Monitorados. Nesse momento, começa a minha preocupação com minha turma que, a princípio, ainda estávamos nos conhecendo e que demonstrava algumas dificuldades significativas para uma turma de 5º Ano. Perguntava-me: como fazer um planejamento nessas condições para que eles pudessem fazer em casa, sem a minha intervenção direta? (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).*

A docente Isabela também destaca que o início da organização dos Estudos Monitorados foi desafiador, pois por orientação da SMED as atividades poderiam ser organizadas para uma semana ou quinze dias, fazendo com que os(as) docentes precisassem planejar todas as atividades do período de uma vez: *“Foi um pouco difícil pra mim, porque eu não tinha como hábito um planejamento muito longo, então eu precisei me adaptar a isso, precisei fazer uma adaptação para começar a me planejar as vezes até por quinze dias.”* (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação). As mudanças nas práticas docentes foram bastante presentes durante todo o período da pandemia e serão discutidas em categoria específica, porém cabe um destaque a respeito da fala de Isabela, que ilustra os movimentos da docência já no início da organização dos Estudos Monitorados.

Ao narrarem suas vivências docentes ao longo do Ensino Remoto Emergencial, os(as) professores(as) evidenciaram as formas de organização das escolas em que estavam atuando. A Professora Marcela, do Território de Aprendizagem 3, conta que em um primeiro momento a escola iniciou o envio das atividades através de material impresso, mas na sequência já optou por fazer uso de ferramentas digitais também:

*Era um vai e vem de folhinhas pra lá e pra cá, que eu botava luvas pra mexer, eu tinha nojo daquilo, eu não queria nem olhar, sabe? Eu peguei um ranço de folhinha... [...] e depois colocamos o Google Sala de Aula a disposição dos alunos. Mas a gente fez isso sem auxílio da mantenedora, com as nossas contas pessoais do Gmail, com as contas pessoais da escola, foram criadas essas salas e a gente fez por conta, e deu tudo certo. No começo eles estranharam, a gente ficou bem ansioso pra começar a fazer, pegamos, já copiamos a ideia do estado e já fizemos, e deu super certo. No começo eram só 10, 15 crianças por turma que acessavam, mas a gente pensou que se 10, ou 15 de 20 ou 30 acessam, está bom, a maioria está acessando, não era o ideal, mas mantivemos as duas coisas. A gente pegava a mesma aula que ia para o Google Sala de Aula e, pra não ter retrabalho, a gente imprimia, mas aí fazíamos uma escala pra ir pra escola, se expor, o que me deixava revoltada... e a gente imprimia, separava, usava luva, tudo direitinho, e foi assim. Deu muito trabalho? Muito trabalho! Mas foi assim para tentar abraçar a todos (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A narrativa de Marcela vai ao encontro da fala de muitos(as) outros(as) docentes, tanto na etapa do questionário, quanto nos Grupos de Discussão e nos Depoimentos, reforçando que a maior parte das escolas que adotou o Google Sala de Aula como ferramenta para o Ensino Remoto Emergencial, precisou também produzir materiais impressos, uma vez que alguns estudantes não conseguiam acessar o material digitalmente.

É interessante refletir acerca do movimento das escolas de imprimir as atividades exatamente iguais às que foram propostas nas plataformas digitais, pois há um conflito pedagógico e de uso das ferramentas digitais que se apresenta neste contexto: a ideia de proporcionar as mesmas atividades a todos(as) estudantes, independente se via plataformas digitais ou de maneira impressa, reforça o compromisso das escolas com a garantia de acesso aos mesmos conteúdos, por outro lado, faz com que as plataformas digitais não sejam exploradas em sua totalidade, uma vez que as atividades eram postadas, em sua maioria, em formato de PDF para que os(as) estudantes fizessem *download*, realizassem as tarefas e as devolvessem na escola ou via fotografia.

Neste caso, os recursos de interação, fóruns, questionários auto corrigíveis, *gameificação*, etc. presentes nas plataformas digitais não foram utilizados de forma plena, pela falta de possibilidade de adaptação desses recursos para o material impresso e também pela própria dificuldade docente de utilização destes recursos. Conforme Smiderle e Tartarotti (2021, p. 8): “Os professores tiveram dois desafios: ensinar remotamente pelas plataformas, que não estavam consolidadas nas escolas, e ao mesmo tempo tinham que aprender a utilizá-las”, gerando insegurança e, por vezes, fazendo com que optassem por manter-se na zona de conforto: postar as

atividades enviadas de maneira impressa já organizadas em formato de PDF, ao invés de criar atividades a partir dos recursos presentes na própria plataforma. Ainda de acordo com os autores (2021, p. 9),

fica evidente a necessidade dos gestores públicos em equipar, aperfeiçoar o campo de trabalho e proporcionar formações voltadas às competências digitais dos professores para a utilização de recursos tecnológicos, em específico dos AVAs, pois a qualidade dos materiais disponibilizados nessas plataformas é essencial aos processos de ensino e aprendizagem.

Perante essa dificuldade com os usos adequados das plataformas, ainda havia o desafio de acesso do público de estudantes. A Professora Rita, que estava docente em uma escola de interior<sup>58</sup>, relata que as atividades impressas foram as únicas possibilidades de intervenção: *“Eu trabalhava na escola S.<sup>59</sup> em 2020 e a realidade foi sempre papel, porque lá não tinha, não tinha internet pros estudantes, então a prática sempre foi, nunca nem se criou Classroom”* (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). Neste contexto, é importante retomar que a dificuldade de padronização entre a rede se evidencia, afinal para as escolas da cidade o acesso à Internet, ainda que não seja completamente democrático, é muito mais facilitado.

Na realidade das escolas de interior, exigir que os(as) estudantes acessassem recursos digitais para as aulas impossibilitaria a aprendizagem da maior parte da comunidade escolar. De acordo com Souza (2020), os(as) estudantes do campo foram fortemente afetados(as) pela adoção do Ensino Remoto Emergencial no país, uma vez que a maior parte dessa população não possui acesso à Internet em suas residências ou equipamentos eletrônicos que permitissem o acompanhamento de aulas ao vivo ou o acesso a conteúdos conceituais<sup>60</sup> em plataformas digitais. Este aspecto é corroborado por Santos (2021) quando discute o quanto as populações marginalizadas, entre elas a população do campo, fora mais prejudicada com a pandemia ao redor do mundo.

---

<sup>58</sup> De acordo com a organização da SMED, são consideradas escolas do interior aquelas localizadas na Zona Rural do município, pertencentes ao Território de Aprendizagem 5, conforme mapa anteriormente apresentado.

<sup>59</sup> Um dos distritos do Município de Caxias do Sul.

<sup>60</sup> O que emerge nas narrativas docentes é que o foco no período pandêmico acabou sendo recuperar as aprendizagens na dimensão dos conteúdos conceituais, aqueles relacionados à aprendizagem dos conceitos, porém os conteúdos atitudinais, que advêm da relação do sujeito com o mundo e com os outros, em sociedade, bem como os procedimentais, relacionados à prática dos conceitos, acabaram ficando em segundo plano.

Na instituição em que Luciana atuava, no Território de Aprendizagem 1, por mais que as crianças vivessem na Zona Urbana do município, ainda assim o acesso à *Internet* era extremamente limitado:

*E aí a gente começou a fazer aqueles roteiros, e eu lembro que eu pensava: ‘Meu Deus do céu! E agora, como que a gente vai fazer esses roteiros?’, isso porque era para chegar em casa e eles entenderem, porque na nossa escola, onde eu estava naquele momento, nem todos tinham acesso aos computadores, Internet, etc. A maioria não tinha. Então, realmente tinha que se fazer todo material impresso. E aí veio o nosso desafio: ‘Bom, nós estamos aqui, essa é a situação e agora precisamos pensar no que fazer’ (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A narrativa das Professoras Vanessa e Laura evidenciam a diferença de realidade das diferentes comunidades escolares da RME, pois nas escolas em que atuavam, nos Territórios 3 e 4, as atividades impressas foram exceções:

*Impresso, a ordem era que fosse só para aqueles que não teriam acesso, as famílias têm uma boa estrutura, que frequentam ali na escola, então eu acredito que cobravam da direção, alguns alunos meus cobravam: ‘Ah não vai ter online hoje?’, só que os alunos do pré, os pequeninhos que acordavam cedo, muitas vezes eu via a mãe ali na cama chamando e chamando e a criança não ia...Pré (escola) gente, pré (escola) na frente do computador, eu não consigo entender... (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação)*  
*Então, 2020, quando a gente retornou para o ano letivo, ainda que de maneira a distância, a minha escola seguiu muito a sério todos os protocolos de segurança e principalmente aquela máxima de evitar a circulação de pessoas, evitar o contato entre as pessoas, até mesmo pela troca de materiais, de papéis, enfim. Então nós não tivemos nada de material impresso, eu lembro que algumas escolas imprimiam as atividades, semanal ou quinzenalmente, pra que as famílias fossem retirar na escola e depois fizessem as devolutivas, e a minha escola optou por não ter nada de material impresso, salvo raras exceções, dois ou três casos eu acredito que de toda a escola, recebiam o material impresso por realmente não ter acesso, mas a grande maioria conseguia ter acesso ao material pelos grupos de WhatsApp que foi o nosso principal canal de comunicação entre escola e família nesse período (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As duas narrativas evidenciam que para algumas escolas o foco maior foi nas atividades via plataformas digitais, seja através do Google Sala de Aula, ou mesmo do envio dos materiais por *WhatsApp*.

O Ensino Remoto Emergencial se estendeu em 2020 e parte do ano de 2021, portanto as escolas foram aprendendo com o processo e buscando alternativas ao longo dos meses. De qualquer forma, nas escolas em que o envio das atividades impressas predominava, o relato das filas de pais na porta das escolas para retirar os materiais e da dificuldade da entrega foi constante:



*No início a gente teve tudo totalmente impresso, a gente fazia uma vez por mês, depois a gente percebeu que era muito tempo, aí a gente fez de 15 em 15 dias, a gente ia no sábado... no ano de 2020 eu fui dois sábados por mês para o prédio da escola, eu e uma vice (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*E eu entregava os materiais, então quando a colega começou a comentar que corria para cá e para lá, era exatamente isso, era máscara, as vezes eu nem conseguia usar luva ou passar álcool gel, estava longe disso, não dava tempo. Fila, fila, fila de pai, e tu aqui... entreguei, não entreguei, o que eu entreguei, o que é pra entregar, que ano que é, dá um retorno, não dá um retorno... e aquilo virou uma montoeira de coisa, e professor vindo pra retirar o material e levar pra casa, ver quem trouxe e quem não trouxe pra corrigir, voltar pra devolver, foi uma loucura... fazer impressão, cobrar do profe que estivesse tudo pronto pra fazer os blocos<sup>61</sup>... e todo mundo correu (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Para além das dificuldades físicas, de organização do espaço escolar e das escalas de trabalho para entrega dos materiais, havia as dificuldades pedagógicas, de adaptação dos planejamentos e de intervenção com os(as) estudantes:

*Eu tinha que dar aula de matemática. Não existe aula de matemática a distância para quem não tem um entendimento do assunto, para quem não tem uma maturidade pra entender que a aula é a distância, pra ti poder ler e fazer... e os pais não estão acostumados a sentar do lado e dizer: 'ah, eu vou te explicar', isso não tem... não tinha até então, se via pouco disso, eles acompanham assim: 'deixa eu dar uma olhada se tu fez alguma coisa', mas não acompanhar de fazer, ajudar, explicar... eu fiquei assim, desesperada, desesperada no sentido de como que eu vou ensinar se eu não estou lá, como que eles vão aprender se eles não estão na minha frente. Eles tinham uma semana para levar, para entregar e na outra semana eles tinham que fazer outra coisa, só que eles dependiam daquele material anterior, porque matemática é uma sequência, e faz como? Então foi muito complicado, eu achei horrível. (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação)*

As dificuldades apontadas por Letícia também foram presentes nas narrativas docentes no questionário de pesquisa, já analisadas no capítulo anterior, e envolvem diversos desafios da docência, entre eles: perceber a possibilidade de a aula ocorrer sem a presença física do(a) professor(a); contar com o engajamento dos(as) estudantes sem estar em sala de aula; ter as famílias como parceiras da aprendizagem das crianças e adolescentes.

O primeiro ponto a ser analisado, a respeito da aula sem a presença física do(a) docente foi um grande desafio de adaptação, especialmente para a Educação Básica, durante o Ensino Remoto Emergencial. Como já discutido nesta tese, a

---

<sup>61</sup> Letícia refere-se aos conjuntos de atividades, que eram organizados para envio aos estudantes. Os "blocos" eram compostos pelas atividades semanais ou quinzenais, de todas as áreas do conhecimento.

Educação a Distância é uma modalidade com foco no Ensino Superior, portanto pensada para atender adultos que, obrigatoriamente, já passaram por um longo período de escolarização presencial. Mesmo que o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes ainda seja um desafio no contexto escolar (FREIRE, 2017), acadêmicos já estão mais preparados para organizar suas rotinas de estudo, tirar dúvidas de forma assíncrona com professores(as), bem como buscar por soluções na Internet, do que crianças e adolescentes. Na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, a ideia de aula ainda está intimamente ligada com a presença de um(a) professor(a) em frente a uma turma, falando, explicando e indicando o que deve ser feito, de que forma e por quanto tempo, apesar disso, Rios (2008, p. 4, grifos da autora), ao discutir a dimensão ética da aula afirma que

*uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.*

Ainda que a ideia de *fazer a aula* de forma colaborativa seja discutida pela autora há muito tempo, também indicada por Freire (2015) de outro modo, quando discute a construção do conhecimento através dos temas geradores que são debatidos *com* os(as) educandos, a cultura bancária de aula como um tempo-espço em que docentes e estudantes se encontram para que o(a) docente “transfira” conhecimento ainda é perpetuada na maior parte das escolas. Romper bruscamente com essa lógica, inclusive com os(as) estudantes estando fora das paredes da escola, foi um grande desafio gerado pela pandemia, tanto para docentes, quanto para estudantes.

A professora Luciana conta como organizou os roteiros de estudo que enviava para sua turma de 5<sup>o</sup> ano, como forma de tornar se fazer presente, ainda que não estivesse fisicamente com as crianças:

*Eu mais ou menos organizei [...] tudo explicado, eu não mandava pra eles só a tarefa, eu fazia uma conversa com eles no papel, eu não dizia assim 'livro página tal', eu conversava com eles, e por incrível que pareça eu consegui manter aquilo que eu acredito na educação que é a construção do conhecimento dentro da metodologia dialética (de construção do conhecimento em sala de aula) de Celso Vasconcellos, e eu trabalhava projetos, eu fazia tudo interdisciplinar, foi assim bastante desafiante pra mim, e ao mesmo tempo eu aprendi muito (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A narrativa da docente enfatiza a necessidade de uma relação pedagógica pautada na construção conjunta e nas relações, ainda que de forma bastante adaptada para o papel. Quando cita que “conversava com os estudantes” por meio do papel, a docente relata a respeito dos bilhetes que escrevia junto às orientações das atividades, seja com explicações a respeito dos conteúdos conceituais, seja com relatos de como estava o dia a dia longe da presencialidade das aulas. Conforme relata, às vezes a docente recebia bilhetes de retorno dos(as) estudantes, em outros momentos somente as atividades retornavam.

Ao citar Vasconcellos, a professora também demonstra que mesmo diante das dificuldades do momento enfrentado, não abandonou as perspectivas metodológicas que a acompanham na docência, pois na metodologia proposta pelo autor (1992, p. 2, grifos do autor), o(a) educando é entendido como:

[...] um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial.

Outro ponto de análise destacado da narrativa da professora Letícia a respeito das dificuldades de ensinar remotamente diz respeito ao engajamento dos(as) estudantes com as atividades, que também se relaciona com a presença e participação das famílias neste contexto. Manter estudantes motivados mesmo que presencialmente já é um desafio para as escolas, uma vez que os estímulos externos, como as redes sociais, geram muito mais engajamento dos adolescentes do que as atividades propostas na escola. Sobre isso, o desafio é imenso, pois ao mesmo tempo em que há a necessidade de tornar os conteúdos escolares mais atrativos e aproximados da realidade dos estudantes (Freire, 2015), há os impasses de que os estímulos gerados pelas redes sociais são cada vez mais maleáveis, mudam rapidamente e a escola e os(as) professores(as) pouco conseguem fazer para acompanhar o algoritmo de engajamento das redes.

De acordo com Santos (2022, p. 8) este estímulo rapidamente modificável das redes sociais faz com que: “a concentração fique fragmentada, sendo difícil absorver as informações que vêm do professor, já que esta entra em uma competição com os

demais estímulos oriundos de seus computadores ou *smartphones*". Os estímulos visuais e sonoros das redes sociais dão ao cérebro a um tempo de concentração baixo, necessitando de mudança de estímulo com frequência para que o desejo de retenção a um conteúdo permaneça, o resultado disso são vídeos cheios de estímulos visuais e sonoros, com duração de cerca de 30 segundos ou um minuto, competindo com docentes falando por uma hora (presencialmente ou em uma aula online), ou ainda exigindo que estudantes leiam longos textos com orientações de atividades. Parece uma competição difícil de ser ganha pela escola.

Pensando nisso, no contexto de Ensino Remoto Emergencial havia ainda mais a necessidade de as famílias auxiliarem a escola nessa motivação dos estudantes, seja estimulando sua participação nas aulas e realização das atividades, seja limitando o acesso às redes sociais, televisão e outras distrações nos momentos de estudo, porém para muitas famílias o sentido da escola não é o mesmo atribuído pelos(as) professores(as). Ao longo dos próximos capítulos, farei uma discussão mais aprofundada da participação das famílias na educação das crianças e adolescentes na pandemia, retomando e aprofundando esse ponto.

Algo que também teve destaque em relação aos desafios do Ensino Remoto Emergencial diz respeito às crianças em período de alfabetização. Quatro professoras participantes dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos estavam atuando com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e 2021, portando viveram os desafios de alfabetizar remotamente. As professoras Eduarda, Isabela, Laura e Beatriz relataram suas experiências:

*A turma que eu assumi foi na escola R., que é outra realidade, era primeiro ano, era alfabetização de uma profe que entrou em licença, e aí eu não conhecia aquelas crianças e eu precisava alfabetizar elas daquele jeito. Então foi algo muito desafiador. Era um momento que a gente mandava as atividades impressas, também eu fiz um avatar coloridinho para me apresentar pra aquelas crianças, e tinha também a aula virtual, só que pouquíssimos entravam, era uma média de 5 ou 6, não era a totalidade da turma (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Eu tentei ao máximo ficar próxima dessas crianças, a gente tinha toda semana um momento de aula online, que a gente fazia atividades mais diferentes, brincadeiras online, sempre com o objetivo da alfabetização. Eu tinha um 2º ano, e também a gente propôs para as crianças momentos de hora do conto, então eram momentos que a profe da biblioteca ficava com a gente nessa aula online e a gente lia uma história, produzia um dobradura... enfim, justamente pra remeter esse momento da biblioteca, mas foi muito complicado isso, foi bem difícil porque eu tinha uma turma de vinte e quatro alunos, mas eu tinha em torno de dez alunos nas aulas online, seis, sete que participavam e a gente sempre tinha que propor essas aulas em dois*

*momentos, no momento a tarde e também no momento a noite, então isso eu acho que ficou bem complicado (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

*Então a minha experiência com o primeiro ano foi bem assustadora no início, porque eu pensava: 'Meu Deus, são crianças pequenas, como que vão ter a tolerância de ficar ali sentados me olhando pela tela...', mas foi muito positiva assim, me surpreenderam, e eu destaco assim como aspectos bem favoráveis a dedicação da equipe da escola de garantir esse acesso, porque acho que essa pode ser a palavra usada diante de tanto empenho pra que todos pudessem realmente participar, e a presença forte das famílias, porque dos meus 20 alunos, eu tinha uns 3 ou 4 que não tinha ninguém da família ao lado, os demais durante a aula tinham ou a mãe, ou a vó, ou o pai, ou um irmão... sempre estavam acompanhados de alguém, isso facilitou muito, acredito que o cenário e o resultado teria sido diferente se fosse só eu e eles, então felizmente eu contei com essas ajudas. E as aulas também eram gravadas, porque eu tinha uns 2 alunos que não conseguiram acessar no momento da aula (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Eu fiquei bastante incomodada com só mandar folhinha para casa, não me sentia professora, eu não acreditava que aquilo podia fazer os alunos aprenderem de verdade, e eu pedi para a diretora pra eu poder mudar a minha tática, então eu era a única professora que não ia diretamente pra escola entregar folhinha, e eu comecei a fazer vídeos de 5 minutos e enviar para as famílias por WhatsApp todo dia um vídeo de 5 minutos. Isso lembrava todo dia os pais que eles precisavam acompanhar os estudantes, também liberava um pouco os pais do trabalho do professor, porque era eu que estava tendo trabalho, o único trabalho que eles tinham era entregar o celular para o estudante ver os vídeos, e talvez acompanhar um pouco no livro. Eu usava os livros didáticos porque era um material que eu não precisava buscar e levar e não precisava ficar fazendo cópia, acaba que as folhas eram bem menos utilizadas, porque tem um gasto de impressão de material e de folha A4 muito grande. Toda sexta-feira eu fazia com eles um encontro síncrono, para os que podiam, porque nem todos podiam, e eu lembro que esse encontro era divertidíssimo, eles não teriam condições de fazer todo dia esse encontro, mas nas sextas-feiras mais ou menos metade da turma participava (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

As narrativas das quatro professoras alfabetizadoras demonstram que a necessidade das aulas síncronas foi bastante percebida pelas mesmas, como forma de conseguir realizar a intervenção que pudesse auxiliar as crianças a se alfabetizarem. Além disso, a presença da família como um alicerce neste momento foi muito importante, afinal as crianças nessa etapa ainda não conseguem ler e compreender as instruções deixadas pelas professoras, necessitando que um adulto, ou um(a) estudante mais velho, faça a leitura ou explique a atividade. Os vídeos citados por Beatriz também serviram como recurso neste momento de explicar às crianças o que e como fazer, porém ainda não é um recurso ideal, afinal sabemos que a interação em sala de aula permite que as crianças recebam a mesma explicação de formas diversas, de acordo com as dúvidas que elas ou os colegas apresentam, sanando de forma mais clara as dificuldades.

A necessidade de utilizar estratégias diversas pelas professoras alfabetizadoras para atingir os objetivos propostos também foi percebida nas narrativas dos(as) demais docentes. Isso porque o Ensino Remoto Emergencial iniciou em maio de 2020, se estendeu até abril de 2021, e após isso ainda ocorreu junto ao Retorno Escalonado à Presencialidade até novembro de 2021. Este tempo prolongado fez com que os(as) professores(as) fossem adaptando suas estratégias, mas também serviu para que notassem o quanto este tempo longo de afastamento físico da escola foi tornando o trabalho mais difícil, pois mesmo com as novas práticas adotadas, o engajamento foi diminuindo:

*Com o passar dos dias, o avanço dos próprios conteúdos, a gente foi percebendo a necessidade de ir um material de apoio, além desse planejamento que continha as orientações e as atividades, sentimos a necessidade de ter um vídeo explicativo, ou um áudio, eventualmente se fazia alguma reunião online no (Google) Meet, mas ainda era algo muito novo, então o que funcionou bem na minha escola foi o envio semanal desses arquivos, e os recursos de áudio e vídeo. Depois desse movimento inicial a gente deixou acordado então que todos os inícios de tarde as professoras enviariam um áudio falando da aula do dia, então além desse arquivo de PDF que tinha as aulas de todos os dias da semana, ou desses quinze dias, a cada tarde elas faziam uma breve retomada, reforçando alguns tópicos ou aquilo que se previa que geraria maiores dúvidas (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*E aí, depois assim, depois das férias dos profes, eu me lembro que a gente iniciou a tentativa do online uma vez por semana, era uma hora, uma vez por semana, teve várias vezes que ninguém entrou, tinha vezes que entravam, mas aí tinha o vizinho, o primo, o irmãozinho mais novo, aí gritavam, era o cachorro que latia, a mãe gritava: 'sai da cama, desce!', eu me lembro que tinha todas essas questões... Quando a gente iniciou a gente tinha um objetivo que era tentar dar aula. Os profes queriam tentar dar aula. Depois a gente viu que isso não ia dar certo, porque para nossa realidade não dava. Então o online se tornou para se ver, vamos nos ver uma vez por semana, se conhecer, se ouvir. Era isso. Então assim, era até uma hora, se der 15, 20 minutos, meia hora, ok. A nossa preocupação enquanto gestão também naquele momento era dar tranquilidade para os professores (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Na realidade, com o passar do tempo, foi cada vez se tornando um pesadelo maior e a gente ficou o ano inteiro sem a presencialidade, só tendo os estudos monitorados e que foi bem complicado diante das dificuldades que a gente tem nas escolas, principalmente na minha, no caso que é uma clientela bastante pobre, que tem muitas dificuldades em acesso aos meios de comunicação, à internet... então foi bem preocupante (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Para além das novas estratégias de intervenção nas aprendizagens dos conteúdos escolares que precisavam ser trabalhados, o tempo de Ensino Remoto Emergencial foi mostrando aos professores(as) que manter o vínculo com a escola

era o mais importante para o momento, afinal ninguém sabia ao certo quando o retorno presencial seria possível e nem em quais condições isso ocorreria. Dois trechos de escritas de professoras, cedidas para a pesquisa, ilustram de forma clara essa visão: “O importante, nesse momento, é o vínculo dessas crianças com a escola e sei que estou fazendo o melhor que posso. Tenho a certeza de que estou fazendo o possível e é o que eu consigo para esse momento.” (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020); “Não adianta nos preocuparmos com conteúdo se temos milhares morrendo no país.” (Marcela, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).

A professora Laura também cedeu um texto, postado em suas redes sociais no final de 2020, junto com uma foto sua tirada um dia antes do ano letivo iniciar<sup>62</sup>. No texto, a docente reflete sobre o ano que passou e a respeito de suas perspectivas de futuro sobre o imaginário social da profissão de professor(a). Encerro esta subcategoria com o texto da docente, que resume um pouco do vivido no período de Ensino Remoto Emergencial:

*E esse olhar? Seria o prelúdio de um ano atípico, desafiador e difícil?  
Em 16.02.2020, domingo que antecedeu o primeiro dia desse ano letivo, eu parecia estar prevendo tudo que me aguardava... Foram dias intermináveis, de muito trabalho, muitas dores e angústias, mas também de muitos aprendizados e conquistas.  
Espero e desejo de todo o coração que a sociedade reconheça a nossa importância e nos valorize conforme merecemos. Não só por esse ano, mas pela luta diária que travamos sem qualquer repercussão.  
Hoje eu vou para a escola viver o último dia letivo de 2020 com uma grande sensação de dever cumprido. Hoje o sentimento é de imensa gratidão por isso tudo e, principalmente, pelo dom da vida... (Laura, texto postado em rede social em 30 de dezembro de 2020).*

---

<sup>62</sup> A foto foi suprimida do conteúdo, para preservar a identidade da professora.

### 9.2.2 Uso das tecnologias digitais: desafios amplificados

Um dos desafios do Ensino Remoto Emergencial mais citados pelos(as) professores(as) tanto nos questionários quanto nos grupos de Discussão e nos Depoimentos, foi o uso das tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, alguns docentes relataram o quanto este momento estimulou as aprendizagens neste âmbito.

Além dos(as) docentes, estudantes também precisaram se adaptar ao uso da tecnologia e, em alguns casos, buscar maneiras de vencer as barreiras de acesso. Ainda que utilizem as tecnologias digitais com frequência em seu dia a dia, crianças e adolescentes nunca haviam experienciado as aulas remotas.

O Ensino Remoto Emergencial exigiu dos(as) professores(as) a busca por diferentes estratégias que auxiliassem na intervenção pedagógica com vistas à aprendizagem dos(as) estudantes, conforme já discutido na subcategoria anterior. Dentre essas estratégias, o uso das tecnologias digitais ganha destaque, afinal, em momento de isolamento social a única possibilidade de um contato mais próximo dos(as) estudantes foi através de recursos digitais.

Apesar do acesso à Internet ter percorrido um caminho de democratização nos últimos anos, em alguns locais do município o sinal ainda é precário, dificultando os usos para atividades que exigem uma conexão ao vivo ou mesmo o envio de materiais muito pesados. Durante a pandemia, os(as) docentes da rede precisaram se adaptar à nova realidade, utilizando seus próprios equipamentos digitais, este fato gerou bastante discussão nos Grupos de professores(as):

*A maioria dos professores não tinham recursos adequados, tecnológicos, e assim, a mantenedora não deu nenhum recurso para isso, nenhum recurso, que é aquilo que a gente diz assim: 'em que linha profissional nós estamos, né?' Porque o professor ele tem que se virar com tudo, gente tu tá (sic) numa empresa e tem que fazer trabalho remoto, (então) tu vai (sic) receber todos os instrumentos da empresa e tudo... Tudo bem, que não fosse de levar um notebook na casa de cada professor, mas essa questão da Internet, os professores não conseguiam acessar, não tinha Internet, todo mundo teve que aumentar a sua banda larga, teve que trocar... (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação)*

A professora Rita relatou com indignação o fato de o município não ter disponibilizado recursos para facilitar o trabalho docente. Questionada sobre que ações poderiam ter sido tomadas, a docente conclui:



*Poderia ter feito um movimento com empresas da cidade, [...] com os núcleos tecnológicos das universidades... e ter dito: 'vamos orientar esses professores, vamos distribuir um recuso tecnológico', se Caxias do Sul tivesse juntado um telefone em forma de comodato e dado pra cada professor e depois ter pego de volta, ele teria ganho as manchetes dos jornais, sabe? Só que não houve essa preocupação e se exigiu, se exigiu, se exigiu... e todo mundo se debatendo, porque eu, lá em casa era eu, meu marido, minha filha, todo mundo conectado, não tinha Internet que chegasse nessa casa (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A fala de Rita sobre a realidade de muitos(as) docentes é corroborada pelas narrativas de Flávia, Vanessa e Letícia:

*Infelizmente a nossa mantenedora, os nossos empregadores, não nos disponibilizaram equipamentos e rede de internet que desse conta da situação, desse imprevisto. Tivemos que nos virar nos trinta. Então, aqui em casa era difícil e eu, inclusive, acabei tendo que adquirir um computador novo, porque o que eu tinha até então suportava o trabalho, mas no momento que passei a ter que usar... reuniões online e etc, já não dava conta da demanda, da necessidade que eu tinha. (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação) Eu tinha muito esse problema de cair a internet enquanto eu estivesse online, eu moro em Forqueta, a internet é ruim até hoje. Eu comprei 27 metros de cabo que estava sempre tendo que ser trocado e no fim era o meu celular que era muito velho e não funcionava, e o computador a mesma coisa (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Não tinha Internet que passasse na minha rua, depois de uns dois, três meses que já estava rolando a pandemia aí a empresa ligou pra oferecer Internet de 100 mega, só que era muito caro! E eu disse: 'não vou investir', vou ter que ter paciência, porque a pandemia vai ter que terminar alguma hora. E outra, meu computador não tinha câmera, porque já era antigo, mas ele servia para fazer minhas provas, minhas coisas, minhas pesquisas. Eu não vou ficar gastando um valor absurdo, porque é dois, três mil reais para comprar uma coisa tecnológica que eu só precisava naquele momento, não dá, não tem condições, eu não estava com dinheiro preparado para isso, ninguém acho que estava preparado para isso, né? (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Os relatos mostram que, mesmo entre os(as) professores(as), possuir equipamentos digitais que deem conta das demandas do Ensino Remoto Emergencial não é a realidade de todos(as), situação evidenciada também no estudo de Smiderle e Tartarotti (2021). Apesar das tecnologias digitais estarem bastante difundidas, nem todos(as) docentes sentem necessidade de possuir em suas casas equipamentos de última geração, afinal antes da pandemia não possuíam a demanda de realizar gravações de vídeo, participar de reuniões online, editar conteúdo, enviar arquivos de vídeo e áudio... Ainda que alguns desses recursos pudessem ser utilizados em aula, na maioria das vezes eram os equipamentos presentes na escola que supriam a necessidade docente.

A professora Rita, bastante indignada com as exigências que este período demandou em relação aos equipamentos digitais, reforça:

*E olha como a gente pega e a gente vai fazendo, né? E a gente não para! E isso é bem a questão do professor. Vai falando, vai fazendo, vai resolvendo... Porque se todos os professores parassem e dissessem: 'nós não temos!' Afinal, nós não tínhamos a obrigação de usar os nossos recursos pessoais para fazer isso. E como acabou virando prática! Hoje todo mundo... no nosso conselho de classe eu olhando, uma mesa e cada um com o seu computador! Nós não precisaríamos fazer isso, a escola que teria que dispor, a mantenedora que teria que nos dar o recurso para trabalhar, e acabou virando uma prática. Mas, por quê? Porque a gente não tem essa prática de exigir que nos deem o recurso, o professor, ele faz o recurso, ele providencia o recurso, ele traz de casa, ele faz, e aí a gente não muda a nossa realidade (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A colocação da professora gera reflexão a respeito da importância da indignação na docência, como pontuou Freire (2000). É por meio da indignação que a luta pela profissão se concretiza, afinal é preciso que os(as) professores(as) se deem conta da realidade apresentada para que haja mobilização para mudança. Quando a docente afirma que os(as) professores(as) estão acostumados a “fazer o recurso” refere-se não somente aos equipamentos digitais, mas a todos os recursos pedagógicos que por muitas vezes, em uma realidade de escola pública, são providenciados pelos(as) próprios(as) docentes. Parece incoerente que o(a) professor(a), profissional que deve receber um salário compatível com suas atribuições, tenha que utilizar este mesmo salário recebido para comprar livros, jogos, canetas de quando, lembrancinhas, equipamentos eletrônicos e tantos outros recursos para que possa executar seu trabalho de forma adequada.

Este tipo de postura dos órgãos gestores da educação no país reforça a ideia de que aquilo que é público deve ser abraçado pelos profissionais que ali atuam, quase como se o trabalho fosse voluntário, o que descaracteriza a profissão docente. Quanto mais os(as) professores(as) “fazem o recurso”, menos o Estado cumpre seu papel de zelar pela educação pública de qualidade e fornecer subsídios para que ela se concretize. Talvez essa postura docente esteja vinculada ao que Freire (2021, p. 63) reforça como uma postura ética da profissão docente:

*Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa aturar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical.*

Acontece que, apesar de indicar a necessidade dos(as) docentes dinamizarem suas práticas para garantir uma educação de qualidade mesmo com as dificuldades da escola pública, Freire não descarta a luta por melhores condições de trabalho, validando o compromisso do Estado para com a educação, nas palavras de Freire (2021, p. 62):

O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. E por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização, o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa.

Portanto, a necessidade de seguir lutando para que as demandas da escola pública sejam atendidas e que os(as) professores(as) tenham melhores condições de trabalho sem precisar “fazer o recurso” segue presente nas narrativas docentes desde a pesquisa realizada anteriormente (Roncarelli, 2019), ficando ainda mais evidente no contexto pandêmico. A docência em movimento compreende não só a atualização docente, mas junto a ela a reflexão crítica e a luta pela profissão.

Diante de todo este cenário desafiador, ainda foi possível que docentes percebessem as aprendizagens que construíram em relação às tecnologias digitais. Aqui, destaco duas narrativas deste aspecto, pois as demais serão analisadas em categoria específica, ao discutir os movimentos da docência e as aprendizagens geradas a partir disso. Para a professora Luciana, foi o Ensino Remoto Emergencial que fez com que novas tecnologias digitais fossem incorporadas na atividade docente:

*Nós fazíamos as nossas reuniões por videochamada, e isso eu acho que foi muito interessante em todas as escolas, a partir daquele momento começamos a utilizar muito mais outros recursos que nós não tínhamos usado antes e nem pensávamos que seriam usados, as crianças não foram preparadas pra isso, nem os pequenos, nem os grandes, nem os profes, ninguém foi preparado, mas a gente começou a conversar sobre como seria e a SMED naquele momento tomou mesmo as rédeas e começou a orientar a partir das necessidades que cada escola apresentava (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A professora destaca que mesmo que não houvesse uma preparação, ou uma formação prévia, para estudantes e professores(as), o momento foi de aprendizado e adaptações para que fosse possível fazer uso das tecnologias digitais, afinal este

movimento já vinha se mostrando necessário há algum tempo, porém diversas vezes foi protelado ou tratado como segundo plano nas necessidades dos(as) professores(as). É o que reforça a professora Rita:

*[...] e pros professores... se não vai no amor, vai na dor, é aquele movimento que os professores já precisavam ter feito há muito tempo, e que a gente nunca fez, e foi aquilo: 'ai, eu não gosto de mexer com tecnologia, eu não uso o computador'... gente! Foi na dor, mas a gente sacudiu, a gente também mexeu, a gente também se reorganizou, a gente também se ligou que sim, que nosso aluno precisa de tecnologia, que nós precisamos de tecnologia e que ela está aí (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

E se alguns docentes percebem a necessidade da tecnologia se fazer presente nas práticas pedagógicas por conta do uso que os(as) estudantes fazem dela, é preciso perceber quais tecnologias e de que forma estão sendo utilizadas por eles. Isso porque, de acordo com o professor Leonardo, os(as) estudantes, no geral, apresentaram muitas dificuldades de fazer o uso adequado das tecnologias digitais neste período, ou seja, como utilizá-la para a realização das tarefas da escola:

*Aqueles que tinham expertise e acesso à internet faziam isso de casa, mas aí veio por terra também um jargão que se tem de que os estudantes seriam nativos digitais, né? E a gente verificou que isso é uma grande bobagem. Ou a gente deveria problematizar a expressão 'nativo'. Ficou muito claro que os jovens eles entendiam internet como um sinônimo de aplicativos, sobretudo de redes sociais, e eles demonstraram muita dificuldade em acessar e-mail, fazer pesquisa, enfim... foi muito difícil para eles entenderem como executar as tarefas (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

Este ponto também foi destacado pela professora Marcela, que conta que na escola em que atuava essa necessidade foi percebida no Ensino Remoto Emergencial e como forma de auxiliar os(as) estudantes desenvolveu-se um projeto que se estendeu para o período de Retorno Escalonado à Presencialidade e que permanece acontecendo até o momento do envio do Depoimento da professora:

*Eu vi a dificuldade dos alunos, a gente achava que por ser a chamada geração digital que eles sabiam mexer, mas não sabiam, isso é ilusório, a gente viveu numa ilusão coletiva achando que a geração digital realmente era avançada nesse sentido de tecnologias digitais, mesmo eles tendo já aula no Laboratório de Informática antes da pandemia, deveriam saber, mas não sabiam. [...] Eu me lembro que a coordenadora [...] criou um projeto chamado Letramento Digital, [...] toda semana a professora de TDIC's me ajudava a trabalhar essas questões com os alunos, e eles muito fracos, a gente fazia isso lá na pandemia também, a professora todo sábado chamava os alunos pra ensinar a mexer nos aplicativos, isso a distância, e aí presencialmente a gente continuou com esse trabalho, primeiro pra não gerar retrabalho pros*

*professores, segundo porque vem pra ficar, então a gente aproveitou (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Os relatos demonstram que a dificuldade de utilização das tecnologias digitais no contexto educacional não é somente dos(as) professores. Muitos(as) estudantes, mesmo que já acostumados a fazer uso do celular para diversas ações do dia a dia, não conseguiam realizar as tarefas solicitadas (Smiderle; Tartorotti, 2021).

Para além da dificuldade de manuseio das tecnologias digitais, a dificuldade do acesso às mesmas também ficou evidente nas narrativas docentes, dos(as) professores(as) participantes nesta etapa da pesquisa, nove citaram este ponto como um desafio do Ensino Remoto. A narrativa da professora Letícia ilustra essa situação: *“A gente até podia postar na Internet e eles imprimiam em casa, mas não tinha aula remota, então muitos não tinham acesso, outros só tinham o celular, aí uns quebraram o celular, aí outros não funcionava a Internet... foi um caos!”* (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação). A professora destaca que era realizado o envio das tarefas remotamente, mas que para a realidade da escola em que atuava as aulas ao vivo não eram possíveis, além disso a própria comunicação com as famílias e os(as) estudantes era dificultada pela falta dos recursos.

Este aspecto da dificuldade de acesso às tecnologias digitais aparece novamente na categoria que discute as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante a pandemia, por isso será retomado em capítulo futuro.

### **9.2.3 Aprendizagem e avaliação: “não aprenderam nada!”**

Durante o período em que os Estudos Monitorados foram utilizados como substituição das aulas presenciais na rede municipal de Caxias do Sul, uma forte preocupação dos(as) docentes foi em relação às aprendizagens e à avaliação dos(as) estudantes, conforme analisado a partir dos dados construídos no questionário de pesquisa. Em um novo contexto de ensino, sem a presença física das crianças e jovens na escola, os modos de ensinar, aprender e avaliar precisaram ser adaptados para o contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Oito docentes participantes dos grupos de Discussão e dos Depoimentos também citaram a aprendizagem dos estudantes e as formas de avaliação como problemáticas de ensinar remotamente, corroborando que essa questão ficou em evidência durante o período pandêmico. A respeito disso, a professora Vanessa

relatou a dificuldade de ver sentido no trabalho desempenhado neste período, na visão da docente havia um enorme esforço para oferecer diversas oportunidades de aprendizagem, mas não se conseguia mensurar de fato se isso ocorria, a ideia de “não ver” o(a) estudante aprender é evidenciada:

*Uma grande chave é que todo nosso esforço de trabalho, pra no fim o que realmente tu quer (sic) que é ver o aluno aprender a gente não via, não via aprendido, então não fazia sentido aquela loucura toda. Nem um pouquinho, sabe? Para que tudo isso? (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Ainda que implicitamente em sua fala, a professora enfatiza o quanto a observação docente tem um papel fundamental no acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes, culminando na avaliação. O fato de “não ver” aprendizagem não significa que ela não tenha ocorrido, ela poder ter ocorrido de forma diferente, ou ter sido outra que não aquela planejada pela docente, porém a falta de momentos presenciais dificultou bastante a mensuração dessas aprendizagens. De acordo com Hoffmann (2009), a observação é importante na avaliação, mas se ela apenas precede o registro docente sobre a aprendizagem do(a) estudante, sem servir como base para a mediação de novas aprendizagens, acaba por perder o sentido. Portanto, neste contexto de Ensino Remoto Emergencial, a observação das aprendizagens deveria ocorrer a partir dos recursos que se tinha, mesmo que não fosse uma “mensuração do real”, a fim de que essa observação servisse como pauta da próxima intervenção, ou seja, da construção do novo conjunto de atividades que seria encaminhado aos estudantes. É claro que este processo, no cotidiano real da escola, parecia um pouco ilusório e desafiador:

*A avaliação ... tu mensurar quanto o aluno sabia ou não sabia, era por meio do papel que vinha sujo de erva, de feijão, de comida, de coisa que tu não sabia se tinha sido o aluno que tinha feito, a mãe, o irmão, ali com três letras diferentes... inclusive pro atendimento educacional especializado assim, tu mandava aquilo ali aí tu queria saber se vai avançar ou retroceder ou ficar, porque a única coisa que me dava base de avaliação era o mesmo pedaço de papel que eu tinha enviado, e que não me dava certeza de nada. Então isso foi muito frustrante, isso foi muito complicado para os professores, saber se eu avanço, fico onde eu estou, retomo... eu faço o que? Porque a gente... estava tudo na via das hipóteses. Alguns colocavam só o nome e não mandavam... e foi piorando, foi piorando, começou mais e foi piorando, no final já não voltava nada. Então essa questão do avaliar o processo, muito complicado, não aconteceu, foi um faz de conta. Foi na linha das hipóteses, ‘eu acho que, eu acho assim’, foi assim, o que eu sentia que frustrou muito os professores e deixou muito... a gente foi levando e supondo, ficou na linha das suposições (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A professora Rita corrobora com a fala de Vanessa e apresenta a problemática dos estudantes que são públicos do Atendimento Educacional Especializado. Além das dificuldades de acompanhamento das aprendizagens estes estudantes possuem flexibilizações, com planos individuais, que necessitam de observação constante, acompanhamento de um(a) professor(a) e avaliações periódicas para que seja possível avançar naquilo que possuem potencial para desenvolver. A professora complementa:

*E aí, (como ficam) os estudantes do AEE nisso tudo, né? Os professores nessa função de montar (as atividades), e eu junto com os professores pra flexibilizar, então pra eles, a gente não alcançava. Lá na escola S., eu tinha um aluno de 9º ano que ele tinha o plano funcional, porque ele não era... enfim o plano individual dele tinha que ser funcional porque ele não lia, não escrevia, então a gente começou a desenvolver atividades funcionais, laborais, atividades alternativas pra mandar pra casa, mais de reabilitação pra ele fazer, porque ele não tinha o pedagógico... A questão de tu alcançar os alunos com deficiência intelectual, era muito maior, porque a família aí já achava que... via de regra já acha que eles não têm que fazer isso, né? Então foi um desafio de se reinventar mesmo, de começar a pensar como que eles estariam lá, pra gente tentar dar o mínimo de suporte (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Santos (2021, p. 132) alertou que as pessoas com deficiência foram fortemente atingidas pela pandemia, uma vez que o capacitismo foi evidenciado nas ações adotadas no âmbito da saúde e da educação, pois muitas vezes não consideraram as particularidades dessas pessoas: “Uma outra dimensão da discriminação causada pelo capacitismo diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais que não conseguem acompanhar as aulas através do ensino à distância”. Essas crianças e adolescentes com deficiência tiveram algumas de suas aprendizagens comprometidas no período.

As angústias a respeito de quais, e de que forma, aprendizagens estavam sendo construídas pelas crianças e adolescentes foram bastante presentes nas narrativas docentes. Sobre a avaliação em um contexto de alfabetização, a professora Isabela destaca:

*Isso pra mim foi o mais difícil, quando a gente começou a receber esses retornos eu comecei a me preocupar, porque eu vi que tudo que eu estava propondo a maioria não estava entendendo, não estava compreendendo, estava tendo dificuldade para entender o que que estava sendo proposto. Porque a gente pensava: ‘ah vamos fazer uma atividade diferente, vamos trabalhar com produção de material, vamos trabalhar com vídeos e enfim’, só que os pais, uma parte, né? Uma parcela dos pais não entendia, e isso começou a me gerar uma aflição muito grande porque eu ficava preocupada*

*nessas crianças, o que que essas crianças vão viver, vão passar, vão aprender nesse período que elas estão distantes da professora de forma física (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A narrativa de Isabela evidencia o quanto o processo de aprendizagem depende da intervenção realizada. Quando afirma que nem sempre os familiares conseguiam auxiliar adequadamente as crianças, ou que estes não entendiam as orientações deixadas, Isabela está expondo uma problemática evidente no período, especialmente para os(as) estudantes que não conseguiram acessar aulas ao vivo: a ausência de uma relação pedagógica dialógica. Quando Stecanela (2018) discute a questão da relação pedagógica, apresenta esta relação de forma triangular, relacionado “conhecimento”, “professor” e “aluno” entre si, porém propondo que no centro deste triângulo esteja o diálogo, como mediador dessa relação. Na experiência narrada por Isabela, essa relação aparece fragilizada, uma vez que a ausência da relação direta entre estudante e professor(a) faz com que o diálogo não se estabeleça na busca pela construção do conhecimento. É possível, ainda, perceber que o movimento de intervenção pedagógica era pensado por Isabela e de certo modo transporto para o papel ou para o vídeo, porém é a relação dialógica entre estudante e professor(a) que fica ausente neste processo. Ainda que tenham se desenvolvido diversas estratégias e tentativas de manter uma relação pedagógica dialógica, pela forma de organização dos roteiros dos Estudos Monitorados, como mencionado pela professora Luciana em subcategoria anterior, a troca vivida no cotidiano presencial não ocorreu. Pelos relatos, é possível afirmar que a ausência da presencialidade prejudicou o desenvolvimento de algumas habilidades, o aprendizado de alguns conteúdos conceituais, e ainda, a avaliação e acompanhamento por parte dos(as) docentes. Para Letícia, a maior dificuldade esteve em:

*[...] os professores conseguirem capturar qual é a necessidade do aluno naquele momento, se ele realmente precisava estar naquele momento aprendendo as expressões numéricas, ou se a gente deveria falar um pouco sobre a depressão, a ansiedade, essas coisas assim, né? Porque [...] foi um atropelo e uma necessidade conteudista que não fazia sentido nenhum. Aí, a aprendizagem... realmente não aprenderam nada! (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A afirmação da docente de que os(as) estudantes não aprenderam nada neste período foi corroborada pelas demais docentes presentes no Grupo de Discussão 1, em que a professora estava dialogando. A reflexão de Letícia a respeito da



necessidade de trabalhar mais com conteúdos atitudinais e discussões a respeito da realidade que estava sendo enfrentada, em detrimento dos conteúdos conceituais, que poucos estavam sendo aprendidos no contexto remoto, demonstra que, no geral, os(as) professores(as) se questionam sobre a aprendizagem, puxam para si as responsabilidades e cobram das políticas educacionais as condições para melhorar suas intervenções.

Essas atitudes evidenciam um avanço dos(as) docentes da RME de Caxias do Sul em relação às culturas de intervenção pedagógica a favor da aprendizagem identificadas no estudo de Lemons (2015): de reprodução de conteúdos; de recomendação; de disciplina; de outorga; e, de emancipação. O avanço pode ser identificado no sentido de que, coletivamente, houve a mobilização de saberes docentes, de indignação e luta (Freire, 2017), a fim de buscar estratégias de garantia do direito à aprendizagem dos(as) estudantes, mesmo que para isso fosse preciso refletir sobre suas práticas, evocar culturas de emancipação – no sentido de fugir de práticas mais tradicionais – bem como cobrar da mantenedora ações frente aos desafios enfrentados. Com os relatos docentes, é possível afirmar que houve, mesmo que de modo transitório ao longo do período pandêmico, o estabelecimento de uma nova cultura de intervenção pedagógica, voltada à apropriação dos recursos necessários e à reivindicação de outros, a fim de garantir a aprendizagem dos(as) estudantes.

No Grupo de Discussão 2 e em alguns Depoimentos a experiência narrada pelas professoras é expressa de forma diferente em relação à aprendizagem dos(as) estudantes, porém, ainda assim, reforçando a ideia de uma cultura de intervenção voltada à adaptação:

Eu tive resultados ótimos, da minha turma não se alfabetizou duas ou três crianças que os pais realmente não repassaram os vídeos, mas de resto todo mundo se alfabetizou, os pais estavam encantados e eles se puxaram, pegaram juntos e ficaram bem satisfeitos (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).

O relato de Beatriz demonstra o quanto a parceria com as famílias foi fundamental para que o retorno esperado de aprendizagem fosse alcançado. Apesar das dificuldades de alfabetizar remotamente, a docente pode contar com o apoio dos responsáveis pelas crianças, para que as atividades propostas pudessem ser efetivas. Isso significa que, mesmo que com intervenções que se adaptem ao contexto

desafiador vivido, as práticas foram mais assertivas quando os(as) docentes tiveram a possibilidade de contar com outros suportes, incluindo as famílias dos(as) estudantes. A professora Luciana, em relato escrito em 2020 e cedido para a pesquisa, problematiza alguns pontos acerca da aprendizagem no que tange os aspectos dos conteúdos conceituais e atitudinais, retomando um pouco do que é discutido pelas professoras Letícia e Beatriz:

*A flexibilização se faz necessária, pois estamos vivendo momentos incertos. Quando falo em flexibilização, me refiro a todos os aspectos como: dias letivos, carga horária, conteúdos, aulas presenciais, avaliação, entre outros. Não há mais como permanecer olhando para o mundo da mesma forma na qual olhávamos antes da pandemia. Manter o vínculo com nossos alunos, mesmo que em Estudos Monitorados, é fundamental! Aprendizagem tem tudo a ver com afetividade. Os conteúdos pré-determinados: será que são tão importantes assim? E a avaliação: temos como ficar “cobrando” nota dos estudantes de forma rígida? O que é necessário as crianças aprenderem nesse momento? Vamos lembrar que a função da escola não é depósito de crianças, mas a circulação do conhecimento sistematizado. As tecnologias ajudam, mas só o professor tem o ofício de ensinar. Que os nossos pequenos e os profissionais da educação sejam mais leves e vejam a educação com mais leveza (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).*

Os questionamentos levantados por Luciana demonstram que em 2020 a professora estabeleceu um movimento de reflexão sobre sua prática (Freire, 2017), conseguindo enxergar a escola para além dos conteúdos conceituais, questionando sobre aquilo que se faz necessário aprender neste momento, conforme também questionou Letícia. Estes tensionamentos revelam o desconforto docente a respeito da cobrança da sociedade sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, desconsiderando as condições das escolas e dos(as) próprios(as) estudantes para que isso se efetivasse.

É claro que apesar dos questionamentos e dos relatos de que os(as) estudantes “não aprenderam nada” há experiências que caminham em outro sentido, como relatou Beatriz. A professora Marcela, que atua com Anos Finais do Ensino Fundamental, também apresenta uma visão a respeito da autonomia de aprendizagem de alguns estudantes, que foi evidenciada com a pandemia:

*A gente viu também o quanto alguns não precisam da escola pra aprender. Que tem alguns muito bons, que eu acho que depois com a volta até começaram a se questionar se realmente precisavam voltar pra escola, porque no meu entender tem alunos que aprenderam até mais, aqueles que não têm dificuldade aprenderam mais fora da escola, porque na tentativa de homogeneizar a gente acaba nivelando por baixo, e o ambiente escolar pra*

*essas pessoas acaba ficando monótono e enfadonho (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos).*

Valorizar as aprendizagens de cada estudante durante o período pandêmico é uma forma de reconhecer seus esforços e perceber as possibilidades que foram criadas neste período. É sabido que a escola cumpre um papel muito importante em relação à socialização das crianças e jovens, por isso não pode ser considerada indispensável nem para aqueles que têm facilidade de aprender remotamente, porém o desenvolvimento de algumas habilidades referentes aos conhecimentos escolares pode ser realizado de casa, através de metodologias que reconheçam que a aula inicia antes de entrar na sala de aula física.

Outro ponto bastante discutido na mídia durante o período de Ensino Remoto Emergencial refere-se a defasagem de aprendizagem. O anseio por retorno presencial sempre foi rodeado pela discussão de que em casa as crianças nada estavam aprendendo. Quatro anos passados do início da pandemia, já se sabe que essa defasagem de aprendizagem se acentuou, ficando claro para diversos pesquisadores que a necessidade agora é pensar em modos de recuperar as aprendizagens, sem ignorar aquilo que foi construído durante o período, sobre isso, Santos e Cruz (2023, p. 7-8) afirmam que:

A situação vivenciada por discentes e docentes sucateou ainda mais a educação. Isto já é o bastante para prever que a educação passará por longos anos se reestruturando por conta da desoladora crise sanitária, o que no contexto pós pandemia, demanda planejamento coletivo para compreender os processos deficitários nas aprendizagens dos/as estudantes, portanto, buscar alternativas viáveis para suprir as lacunas de conhecimento pela falta de acesso às aulas ou por suas precárias condições de acontecimentos.

Apesar disso, como afirma Santos (2021), o vírus trouxe possibilidades de aprendizagem para aqueles(as) que conseguiram perceber o quanto a crise já era presente na sociedade atual e como ela atinge de forma mais cruel os mais vulneráveis. Portanto mesmo que longe das escolas, algumas crianças e adolescentes aprenderam formas de reorganização familiar, a importância da comunidade nas suas vidas, e o quanto a escola pode auxiliar na busca por uma vida com mais dignidade. Obviamente, essa situação não pode ser romantizada: a aprendizagem veio com as mazelas da insegurança alimentar, do afastamento da escola, do aumento do trabalho infantil e da perda de muitas vidas para o vírus.

Sobre a percepção de que a defasagem de aprendizagem já era presente na escola mesmo antes da pandemia, destaco a narrativa da professora Luciana:

*A aprendizagem dos estudantes já era muito comprometida antes mesmo da pandemia. O que a pandemia fez, foi expor a situação que vivenciávamos nas escolas e que não era ouvida pela sociedade. Em função de toda essa exposição, as mantenedoras buscaram uma forma de amenizar essa situação difícil de aprendizagem dos estudantes dos diferentes níveis. Talvez, com a pandemia, só tenha se agravado este quadro, mas ele, efetivamente, já acontecia por décadas (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A afirmação de Luciana de que a pandemia lançou luz sobre um quadro que já existia na educação brasileira vai ao encontro do que defende Santos (2021) a respeito da crise pandêmica: o isolamento social e as aulas remotas apenas deixaram ainda mais evidente a crise que já se instaurava no mundo capitalista, que valoriza mais a produção e o mercado do que as vidas das pessoas.

Neste contexto, por mais que tenha ocorrido um esforço das mantenedoras em buscar por soluções para minimizar as consequências da pandemia na aprendizagem das crianças e adolescentes, a desigualdade social, a precarização da escola pública e a desvalorização do trabalho docente seguem como pautas secundárias nessa discussão, impossibilitando que mudanças significativas de fato ocorram.

#### **9.2.4 Papel da mantenedora: abandono ou autonomia?**

Para além de buscar soluções para a defasagem de aprendizagem evidenciada com a pandemia, a SMED precisou organizar uma série de orientações durante o Ensino Remoto Emergencial, a fim de guiar as escolas neste período. Essas orientações já foram analisadas anteriormente, através das Resoluções e Ofícios Circulares publicados pela mantenedora no período, porém são retomadas nesta subcategoria através daquilo que evidenciaram os(as) docentes.

Assim como na categoria anterior, as posições a respeito das ações da SMED foram bastante diversas. No questionário de pesquisa a maior parte dos(as) professores(as) considerou que as orientações emitidas pela SMED foram parcialmente adequadas às necessidades das escolas no período pandêmico. De certo modo, este dado se repete nas narrativas construídas na segunda etapa da pesquisa, pois ao mesmo tempo que alguns docentes reconhecem a postura de

escuta da mantenedora, outros(as) defendem a perspectiva de que mais poderia ter sido feito.

A professora Cátia, que estava diretora de escola e, portanto, vivenciou de perto os momentos de decisão, relatou que a Secretária de Educação da época se colocava à disposição dos(as) diretores de escola e discutia em conjunto as melhores medidas a serem adotadas:

*A secretária que estava na época conversava conosco direto. Eu me lembro de um domingo a gente discutindo entre 83 diretores, mais ela, quais iam ser os dias abertos da escola de acordo com as bandeiras. A gente decidiu. A gente ficou um domingo inteiro conversando: 'Na cor vermelha vai ser assim, na cor amarela vai ser assim...'; e ela dizendo: 'Eu não gostaria de expor vocês, mas vocês precisam estar lá, se cuidem, mas tem que abrir a escola...', porque no início a gente foi muito resistente, mas não tinha o que fazer, a escola tinha que minimamente funcionar para imprimir os materiais (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A postura de diálogo e de busca por soluções conjuntas por parte da mantenedora também foi evidenciada na narrativa de Luciana, também participante do Grupo de Discussão 1:

*Eu acho que isso da posição da mantenedora... de ela estar junto com as equipes diretivas, eu me lembro que a nossa equipe diretiva também falava isso, do quanto ela se dispôs a ajudar aquele grupo naquele momento... E eles também estavam aprendendo, não é?! Eles também não sabiam, então por isso que eu acho que o diálogo foi fundamental da mantenedora com as escolas, das escolas com os professores e com a comunidade, porque senão eu não sei como que nós teríamos conseguido dar continuidade (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O reconhecimento de que para a mantenedora a situação também era nova é evidenciado na fala das duas professoras. Ainda que saibam que é papel da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, buscar soluções para os momentos de crise, reconhecem que a situação demandava cautela, organização e diálogo. Como seria possível estabelecer normativas sem escutar os(as) diretores(as) escolares? Eram as equipes diretivas que estavam ouvindo os anseios de docentes e comunidade escolar.

Para Eduarda, também participante do Grupo de Discussão 1, na época professora de alfabetização e também vice-diretora: *“A mantenedora sim, foi essencial a forma como eles organizaram... Até mesmo pra facilitar a vida dos professores em*

*relação à organização das habilidades essenciais, a partir do DOCCX, aquilo ajudou, mas tivemos que nos reinventar”* (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação). A docente reconhece a organização do documento “Referencial Curricular Essencial” compartilhado pela mantenedora com as escolas no dia 25 de junho de 2020, como um instrumento importante de validação do trabalho pedagógico que estava sendo realizado pelos(as) docentes, bem como uma forma de respaldar e validar perante às legislações vigentes o trabalho desenvolvido nas escolas.

Em contrapartida a professora Marcela, em seu Depoimento, é bastante incisiva em relação a sua discordância da postura da mantenedora. Para a docente a SMED demorou muito para iniciar os Estudos Monitorados Não Presenciais e quando os fez, orientou que fossem realizados de maneira impressa:

*Eu fico me perguntando onde estava a gestão municipal de Caxias do Sul que ficou dormindo, aí quando resolveu acordar pra vida: folhinha! Folhinha pra lá e pra cá, fazendo os professores se deslocarem, sair na pandemia, porque estavam se arriscando já que na época a gente não sabia como que funcionava bem essa doença, não tinha vacina, então era um risco. Hoje a gente sabe muito mais do que naquela época, mas naquela época eu achei que foi de propósito colocar os profissionais na linha de frente desse jeito, sendo que podia poupá-los. ‘Ah, mas os alunos não têm acesso’, então, gente! Se estão colocando os professores na linha de frente, então estão colocando os alunos e seus familiares também nessa exposição. Foi comentado a respeito, foi discutido entre os professores, os professores estavam alertando pra isso? Estavam! Quem deu ouvidos? Ninguém! (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos)*

O sentimento de abandono que é expresso na narrativa da professora Marcela também retrata um pouco das inseguranças e angústias que a pandemia causou. Por mais que em outros momentos de sua narrativa Marcela reconheça que não era possível manter somente atendimentos online aos estudantes da rede, por conta das realidades diversas, em outros momentos expressa indignação com o fato de precisar se expor para entregar os materiais impressos. Junto ao medo da exposição ao vírus, há também a descrença de que a educação se construa através de “folhinhas”, questão bastante debatida pela docente e que será retomada na categoria que discute os movimentos na docência durante a pandemia.

Ao mesmo tempo em que para algumas docentes que há o entendimento de que houve diálogo por parte da mantenedora, para Rita e Marcela este movimento não foi realizado. Como já discutido na categoria anterior, a respeito da suspensão das aulas presenciais, é provável que os cargos ocupados pelas docentes, diferente

de quem estava na gestão escolar, expressem essa diferença de perspectiva, para além disso, as próprias concepções de educação e trabalho docente das professoras pode ser distinto: há docentes que primam pela autoria e autonomia do trabalho pedagógico, enquanto outros(as) compreendem que o ideal seria a busca por um padrão entre as escolas.

Se olharmos para o contexto pandêmico de forma crítica, como propõe Santos (2020; 2021), fica inviável imaginar que a solução para evitar a defasagem de aprendizagem dos(as) estudantes da RME pudesse ser a padronização na utilização dos recursos ou na mediação das aulas remotas. As próprias narrativas docentes, ao longo das duas categorias analisadas neste capítulo, demonstram a diversidade entre as realidades das famílias das diferentes escolas do município, e em alguns casos até mesmo entre os(as) estudantes de uma mesma turma, impossibilitando que as estratégias adotadas fossem iguais para todas as instituições.

O que a análise das narrativas e dos documentos emitidos no período indica é que poderia ter existido um investimento maior em ações de busca pela igualdade de oportunidade aos estudantes e docentes da rede. Se houvesse um investimento mais rápido e eficaz nos equipamentos eletrônicos e na disponibilização de internet talvez mais estudantes pudessem ser atingidos(as) com aulas ao vivo, recursos de vídeos e áudios com explicações detalhadas, e até mesmo espaços de comunicação direta com os(as) professores(as) para tirar dúvidas. Ainda assim, as narrativas indicam que não seria possível alcançar a todos, afinal isso já ocorria mesmo dentro da sala de aula, pois para a aprendizagem se efetivar não depende somente dos investimentos da mantenedora, da intervenção docente ou dos recursos utilizados, a mobilização dos(as) estudantes também é requerida nessa tarefa, por isso assim que foi possível pensar em um retorno presencial, a rede começou a se organizar para voltar a receber os(as) estudantes na escola e tentar minimizar essas lacunas percebidas no processo de aprendizagem.

## 10 RETORNO ESCALONADO À PRESENCIALIDADE: “OS PROFESSORES COMEÇARAM A FICAR MUITO PRESSIONADOS”

Ao longo deste capítulo, realizo a análise da terceira categoria que emergiu das narrativas docentes: Retorno Escalonado à Presencialidade: “os professores começaram a ficar muito pressionados”, bem como das subcategorias que a compõe: Adaptações Físicas: a distância que aproxima; Adaptações Pedagógicas: “eu voltei uma professora diferente”; Aprendizagens dos estudantes: defasagens ampliadas; A relação família e escola: “eu ouvi muita história triste”. Com isto, será retomado o objetivo específico: *Identificar projetos, hábitos, ações e/ou práticas pedagógicas nas escolas que iniciaram na adoção do Ensino Remoto Emergencial e perduraram no retorno escalonado à presencialidade*. Mais uma vez, à medida que as narrativas são evocadas os documentos da SMED e do CME são retomados, assim como os dados construídos nos questionários.

### 10.1 ADAPTAÇÕES FÍSICAS: A DISTÂNCIA QUE APROXIMA

No início do ano letivo de 2021 a expectativa era que o retorno das crianças e adolescentes à escola já ocorresse de forma escalonada, porém com o avanço de uma nova onda do Coronavírus o Ensino Remoto Emergencial foi prolongado e o Retorno Escalonado à Presencialidade iniciou oficialmente no dia 03 de maio de 2021.

Antes de receber crianças e adolescentes, as equipes diretivas precisaram reorganizar os espaços da escola, a fim de atender às necessidades dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, às exigências dos protocolos de distanciamento social e prevenção da Covid-19. As orientações sobre o funcionamento das escolas foram encaminhadas para as famílias e em seguida as escolas voltaram a receber os(as) estudantes, porém com inúmeras limitações.

Para quem estava na gestão escolar, muitas eram as adaptações a serem pensadas, conforme relata a professora Cássia:

*A preocupação de aferir a temperatura na entrada, de passar o álcool, o banheiro me preocupava porque lá na escola a gente tem um banheiro com duas patentes e eu tive que botar uma pia dentro de uma das patentes, porque eu só tinha uma pia lá, de organizar as salas com a fita, e onde colocamos as classes a gente fez todo o quadrado, a classe tinha que caber ali. A gente gastou muito com material naquela época, mas veio verbas a*



*mais, a mantenedora liberou muito dinheiro, então eu não cogitei em não gastar, eu me lembro de adquirir notebooks, de correr atrás de máscaras e ter disponíveis porque a nossa comunidade não tinha, ou vinha com aquela de tecido que tu via que estava há 200 dias com aquela máscara e não tinha condições. Eu não obriguei os professores a usarem jaleco nem o face shield, porque já era a máscara, ainda mais que tem gente que usa óculos, mais a face shield, mais o avental... Porque na época veio uma verba a mais para a gente adquirir, eu coloquei a disposição e eu disse: 'Obrigatório é a máscara, o avental se vocês quiserem eu compro, mas vai de cada um'. Eu adquiri pra alguns, mas assim, a maioria já viu depois que... Gente não tem lógica esse avental, porque teria que lavar todo dia, e não teria como. [...] O bebedouro me preocupava muito, porque eles tinham que trazer a garrafa de água e eles não traziam, aí não podia botar a boca no bebedouro. E no início a gente bloqueou os bebedouros, e eu me lembro de pensar em como a gente ia fazer, aí eu comprei jarras pra botar água e levar pra sala a bandeja com a jarra de água e copos plásticos (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Diversas foram as adaptações na organização da escola para poder receber todos com tranquilidade. Manter a distância física entre as crianças e adolescentes era uma preocupação constante da gestão escolar e da equipe de professores(as), com o intuito de evitar possíveis contaminações. É o que conta a professora Luciana:

*Quando eles retornaram, a gente teve que fazer toda aquela história com eles: 'Pessoal, não dá pra dar abraço, beijo...', foi bem difícil, porque eles têm esse hábito, a gente também tinha. A afetividade, né?, que é extremamente importante, e aí eu dizia pra eles assim: 'a gente tá assim distante porque nós nos amamos, porque se nós não nos amássemos nós estaríamos bem abraçados', e eu explicava pra eles, fazia o inverso, pra tentar convencê-los de que naquele momento era o que a gente precisava fazer, e entre eles também, que não dava pra... e isso foi algo que a gente fez muito durante as nossas aulas de explicar que não pode emprestar material, que não é porque o colega é ruim, mas porque tá sujeito a passar Covid ou pegar e a gente tem que cuidar de quem nós amamos. Eu dizia que estava tudo em volta de amar o outro, se nós amássemos o outro nós íamos cuidar dos outros e de nós mesmos, então acho que pra mim essa foi uma questão bem forte pra mim, no retorno. E eu usei máscara, usei álcool, eu era do grupo de risco inclusive, aí quando eu voltei eu acho que eu já tinha feito a primeira dose da vacina (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Ao narrar sua experiência no retorno presencial à escola, Luciana comenta o quanto precisava constantemente explicar aos estudantes os motivos de todos estarem afastados. A professora reconhece que a afetividade é fundamental na educação, e que ela está bastante ligada ao toque, ao contato físico, à aproximação, porém durante o período pandêmico foi preciso ensinar às crianças e adolescentes outra forma de afeto: o cuidado. Cuidar de si e do outro foi fundamental para que o menor número possível de estudantes, professores(as) e funcionários se contaminassem com o vírus. Ao tratar do cuidado como prática que coexiste com o educar, Freire (1983) destaca a amorosidade como mediadora do processo de

aprender *com* o outro a estar no mundo. O processo vivido no retorno às aulas presenciais, necessitando seguir rígidos protocolos de distanciamento físico, foi um exercício do olhar cuidadoso e amoroso ao outro, pois exigiu de docentes e estudantes aprender a respeitar os limites do toque físico e compreender que o afeto, neste contexto, se expressava pelo cuidado consigo e com os demais.

O toque físico, a proximidade e o compartilhamento do alimento como formas de demonstrar afeto estão presentes também nas relações entre os(as) colegas professores(as), que passaram por um longo período de trabalho remoto e ao retornar efetivamente, de forma diária, para a escola, sentiam a necessidade de aproximar as relações, questão que precisou ser abordada também pelas equipes diretivas:

*Essa questão dos professores lembrarem dos limites da sala dos professores, de lembrar que não podia conversar sem máscara, da alimentação, tanto pros colegas quanto para as crianças, não podia falar porque esse é o único momento que vocês vão tirar a máscara... Então na sala dos professores marquei até a mesa dos profes onde que podia sentar, e era sempre a diagonal, em uma distância grande e eu pedia pros colegas que sendo adultos, mesmo de máscara, distanciamento pra conversar, tirar a máscara pra comer e cuidar... Lá na escola A., nós sempre tivemos uma cultura de fazer café na hora do recreio e na mesa era assim: pão, bolo, biscoito... E isso sumiu, e até hoje a gente não retomou (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As práticas culturais da sala de professores(as) também precisaram ser alteradas neste período, afinal era preciso organizar o espaço da forma mais segura possível. Alguns hábitos, como o de compartilhar o lanche, foram retirados da convivência docente como forma de prevenção da doença, mas acabaram por perdurar inclusive para o período pós-pandemia, afinal foi pouco a pouco que a sociedade foi retomando seus hábitos e alguns acabaram por se modificar com o passar do tempo.

Se para adultos e adolescentes já havia a dificuldade de seguir os protocolos de distanciamento social, as crianças pequenas precisavam ser constantemente lembradas do uso da máscara e da necessidade de se manter afastados fisicamente dos colegas:

*Eu peguei uma (turma de) Educação Infantil em 2021, ano que foram ofertados os estudos escalonados, e eu lembro que eu fiquei com muito, muito, muito medo e muito indignada porque estavam dizendo que eles não eram obrigados a usar máscara. E eu pedi ajuda pra escola pra eu ter esse respaldo para que os pais mandassem eles de máscara e foi o que aconteceu, não tinha nenhuma criança sem máscara na minha turma. Então*

*eles vinham metade da turma numa semana, metade na outra, e depois mudava (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

O relato da professora Beatriz demonstra que havia uma grande preocupação por alguns docentes em seguir as recomendações dos órgãos de saúde para tentar proteger a si e aos demais. Mesmo com o inverno rigoroso da Serra Gaúcha, a recomendação de manter as janelas abertas era seguida, dificultando ainda mais a permanência das crianças nas salas de aula nos dias frios, haja vista que a maioria das escolas públicas do município não possuem climatização nas salas de aula:

*Às vezes eu tinha pouquíssimos alunos em sala de aula, porque fazia muito frio, eu lembro que dava vontade de chorar, às vezes, de sair de manhã com zero grau, dois graus lá fora, e eu dizia pros pais enviarem cobertores porque eu não podia deixar, e não queria deixar, as janelas fechadas, então as crianças iam de pantufas, bem agasalhadas e com cobertor nas costas. Eu sentia muita dó, mas era o que eu podia fazer no momento porque eu queria me proteger e proteger elas, eu ainda não tinha pego Covid e eu tinha muito medo de pegar, até pelas sequelas que a doença estava dando naquele momento (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

A adaptação do uso dos materiais disponíveis na escola também foi citada como um desafio:

*Se tu vai (sic) usar livros infantis de literatura infantil, por exemplo, eles tinham que ficar a manhã toda com o mesmo, não dava pra trocar, e depois botava em quarentena, então primeiro veio a metade da turma, que funcionou muito bem com a metade da turma, a gente conseguia realmente fazer eles se manterem distantes (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

*Os livros nós compramos várias caixas organizadoras pra deixar em quarentena, comprei mais livros ainda, pra ter bastante variedade... Os livros didáticos tinham que ser nomeados, não podia guardar de volta nos armários todos juntos, então na nossa escola o que a gente combinou, que os livros didáticos ficavam só em casa, e aí era assim, quem estava em casa, tinha a mesma atividade de quem estava presencial, aí as profes só planejavam atividades de livros quando fosse a época de estar em casa, pra não ficar indo e voltando (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As estratégias para o uso dos livros e outros materiais coletivos foram várias, para tentar continuar utilizando estes recursos mesmo que não pudessem ser compartilhados. Neste sentido, as aulas de Educação Física também precisaram passar por grandes adaptações. Por mais que todos(as) os(as) docentes tivessem que se preocupar com os protocolos de distanciamento, não podendo realizar atividades em duplas ou em grupos, as aulas de Educação Física precisaram ser

muito modificadas, afinal o foco nas brincadeiras e/ou esportes coletivos precisou ser alterado, pois além de não poder realizarem uma aproximação física, o compartilhamento de materiais não podia acontecer. Sobre isso, a diretora Cássia relata o quanto foi difícil mediar essa situação: “*a Educação Física foi uma loucura! Eu me lembro que eu comprei muita bola, muitos materiais, muitos colchonetes... E eu dizia: ‘Professor, por favor, se é atividade com bola é uma bola pra cada um’*”. (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação). De acordo com Silva e Silva (2022) as práticas da Educação Física Escolar foram fortemente prejudicadas pelo Ensino Remoto Emergencial por conta da diminuição da prática de exercício físico e falta de estrutura no ambiente domiciliar e, com o retorno escalonado à presencialidade os(as) docentes ainda precisaram lidar com os protocolos de distanciamento social que impediram diversas práticas coletivas e a utilização de materiais compartilhados.

Outro ponto de adaptação naquele período foi a questão da alimentação dos(as) estudantes, levando em conta a necessidade de distanciamento ainda maior no momento da alimentação, por conta da retirada das máscaras. A professora Luciana relata como foi angustiante acompanhar essa situação na escola em que atuava, que por ter um refeitório muito pequeno precisou adaptar o lanche para ser servido em sala de aula, e nem todos podiam comer ao mesmo tempo:

*[...] me chocava ver que uma parte comia e a outra não, era uma coisa muito doida, porque eles tinham que fazer o lanche na sala de aula, então uma parte dos alunos comia e a outra ficava esperando chegar sua vez... Gente, era horrível! Um dia eu até disse pra diretora: ‘Meu Deus, a gente não tem como pensar em alguma coisa? Porque olha a situação...’. A gente sabendo que as crianças vêm com dificuldades, com fome, e aí tinha que ficar esperando, aí quando terminava era um: ‘Graças a Deus, terminaram!’, então pra mim isso foi uma das dificuldades que eu tive pra lidar, porque eu sabia a realidade deles, então eu me colocava no lugar. Coitado daquele que estava por último, estavam todos naquele espaço, mas a alimentação não era servida pra todos de uma vez, foi bem difícil [...] essa parte da organização da estrutura física eu achei muito complicado de dar conta. E ter que explicar o tempo todo para as crianças isso (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O relato da professora Luciana expõe outra problemática do período: adaptar os espaços de refeição de modo que atenda todos(as) estudantes, respeitando o distanciamento necessário no momento da alimentação, que era maior do que nos momentos em que todos(as) estavam utilizando máscaras. Na maior parte das escolas o refeitório precisou ser adaptado, recebendo um número menor de estudantes por vez, porém em alguns casos o lanche precisou ser servido na sala de

aula, pois o refeitório não possuía estrutura suficiente para realizar as adaptações. Este esquema de precisar esperar os colegas comerem foi citado por três professoras participantes dos Grupos de Discussão, o que mostra ser uma dificuldade comum para algumas escolas. A angústia relatada por Luciana, de saber que alguns estavam com fome observando os colegas se alimentarem e esperando ansiosos pela sua vez, reforça que o afeto pelo cuidado, citado pela docente em outro momento, faz parte de suas práticas, afinal a professora nutria empatia com aquelas crianças que, especialmente no momento pandêmico, dependiam da refeição da escola para se alimentar.

Por mais que tenham sido feitas adaptações no Programa Nacional de Alimentação Escolar, para tentar atender de forma mais significativa as famílias de baixa renda (Bichalho, Lima, 2020), enviando marmitas para as casas e/ou distribuindo cestas básicas, os relatos docentes demonstram que a Insegurança Alimentar, já presente nas periferias do município, foi ampliada neste período, tendo a escola, portanto, um importante papel de cuidado com a alimentação das crianças e adolescentes. Ter de esperar os(as) colegas terminarem de comer para poder se alimentar, neste contexto, pode ser considerada uma micro violência da pandemia causada às populações em vulnerabilidade social (Santos, 2021).

Outro aspecto evocado nas narrativas docentes diz respeito à dificuldade de organização da escola para receber somente metade da turma. Além das adequações pedagógicas, que serão tratadas na próxima subcategoria, havia a organização do ambiente e das famílias quanto ao escalonamento:

*E eu me lembro também de uma dificuldade que: tu era (sic) da escala um e eu era da escala dois, só que às vezes a minha mãe não era tão organizada quanto a tua e aí eu vinha na escala errada, aí tinha aluno a mais na sala, as professoras iam lá avisar que veio dois a mais, e aí o que a gente faz? E aí esse colega teve o contato com os dois grupos... E eu estou ali em Nossa Senhora de Lourdes e ele é lá do Campos da Serra<sup>63</sup>, eu vou ligar para essa mãe vir buscar? Ela não vai vir... Aí manda bilhete, liga, explica para a família prestar atenção na escala para o próximo dia... E aqueles que achavam que era semana de ficar em casa e era semana de ir pra escola e aí faltava duas semanas direto a aula? Sabe, tinha vezes que a criança ia uma semana por mês para a escola porque a família se confundia. Então foram vários desafios. (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação)*

---

<sup>63</sup> A escola em que Cássia estava diretora passava por reformas na época e por isso estava em prédio alugado, fora do Território de Aprendizagem da escola, em um bairro distante da moradia dos(as) estudantes.

A dificuldade de manter a organização entre os dois grupos de presencialidade foi citada por quatro professoras. Para todas elas, havia a dificuldade de algumas famílias compreenderem a organização, fazendo com que muitas vezes as crianças fossem até a escola na semana que deveriam fazer as tarefas de casa, ocasionando um problema para a gestão do espaço escolar, já que as classes eram contadas para atender a um número específico de estudantes, mantendo uma certa metragem de distância entre elas. Algumas escolas optavam por, nestes casos, contatar as famílias para que buscassem o(a) estudante, em outras apenas era feita a comunicação para que respeitassem a escala no próximo dia, conforme narrado por Cássia.

No caso específico da escola em que Cássia estava diretora, o prédio oficial da instituição estava em reformas, por isso a escola estava atuando em prédio alugado, fora de seu Território, o que fazia com que as famílias, no geral de baixa renda, não tivessem condições de buscar as crianças, que iam até a escola com o transporte escolar cedido pelo município.

A dificuldade de possuir mais de um grupo de estudantes em uma mesma turma foi bastante presente nas narrativas docentes. A organização da escola, dos planejamentos, das aulas e dos recursos a serem utilizados foram citados como desafios deste período tanto pelos(as) professores(as) participantes dos Grupos de Discussão e Depoimentos, quanto dos respondentes ao questionário de pesquisa. A narrativa da diretora Cássia ilustra essa situação:

*Depois que voltou escalonado a gente não fez mais (aulas online), porque eu percebi que os professores começaram a ficar muito pressionados, muito tensionados de ter o grupo que está em casa, com as atividades que tinha que corrigir, dar aula para os que estavam aqui e mais aqueles que não optaram pelo escalonado, então ficavam sempre em casa. E lembram que teve um momento no escalonado que foi definido alguns alunos para virem sempre por que tinham muita dificuldade de aprendizagem? Que não faziam as tarefas em casa... Teve esse momento também quando deu uma baixada nos casos (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A fala de Cássia expressa algumas adaptações físicas ocorridas na escola, mas também já anuncia um pouco das dificuldades enfrentadas pedagogicamente neste período, situações que serão analisadas na sequência.

## 10.2 ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS: “EU VOLTEI UMA PROFESSORA DIFERENTE”

Com o retorno escalonado à presencialidade as mudanças nas práticas pedagógicas foram novamente identificadas pelos(as) professores(as), afinal chegava o tão esperado momento de voltar a ensinar os(as) estudantes na escola, porém ainda havia a impossibilidade de encontrar a todos, sendo necessário dividir as turmas em dois, ou até três grupos de estudantes. A maior parte das escolas da rede precisou organizar três grupos para realizar a escala de forma adequada: Grupo A – estudantes que frequentavam a escola na escala da semana 1, Grupo B- estudantes que frequentavam a escola na escala da semana 2, Grupo C – estudantes que seguiam totalmente em Ensino Remoto Emergencial, por escolha dos pais ou orientação médica.

A professora Rita relata o quanto foi desafiador atender a estes diferentes grupos:

*No escalonamento eu achava muito complicado essa função de ter 10 alunos numa semana, ficavam em casa na outra, e vinham 10 alunos na outra semana. Quando no mês tinham 5 semanas, tinham uns que viam nas duas semanas, aí as vezes eu que era do AEE queria fazer uma compartilhada, mas eu tinha um aluno que vinha que estava escalonado numa semana e outro na outra e eu acabava fazendo duas vezes a compartilhada, e as vezes acabava não fazendo nenhuma... Ah, foi uma muvuca aquilo, o escalonamento foi muito complicado (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Mais uma vez a dificuldade de atender adequadamente os(as) estudantes que eram o público do AEE é evidenciada, afinal havia a necessidade de retomar os momentos de Docência Compartilhada, aula em que o(a) professor(a) da turma e o(a) professor(a) do AEE planejam e executam uma atividade conjunta para a turma, porém havia a dificuldade de adequar as agendas ao escalonamento, uma vez que os atendimentos individualizados do AEE também precisavam ser retomados. Para Santos (2021, p.131), a situação das pessoas com deficiência na pandemia foi precarizada: “As pessoas com deficiências, muitas delas já em situação de vulnerabilidade, sofreram ainda mais na pandemia: [...] falta de acesso à informação, aos cuidados de saúde, à educação e à inclusão”, mesmo que a escola fizesse o possível para atender os(as) estudantes com deficiência com cuidado e zelo, nem

sempre os protocolos de saúde e a nova organização escolar estavam adequados às suas necessidades.

A professora Flávia também narra como foram as vivências do período, pensando na organização das turmas por grupos:

*Era uma semana um grupo, outra semana outro grupo, com bastante preocupação em relação aos cuidados da higienização. Então as crianças já vinham, na semana que vinham para a escola tinham um atendimento presencial e no final dessa semana já levavam atividades para serem feitas na outra semana em casa. As práticas pedagógicas eram bem restritas, o material era impresso, até encaminhávamos vídeos, áudios... material mais digital, mais explicativos pelo WhatsApp das famílias, mas pouquíssimos acessaram esse material. A gente ficava mesmo no lápis e na borracha. Disponibilizamos bastante material, no sentido assim, se houvesse a necessidade de fazer uma atividade diferenciada em casa, utilizando algum tipo de material. Ficou carga dupla, né? Porque nós tínhamos a presencialidade e ao mesmo tempo tendo que atender as crianças que também não iam na presencialidade, que continuavam ficando com os estudos monitorados, e a escola tinha que dar conta de tudo isso (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O relato da docente evidencia o momento de trabalho em duas ou três frentes distintas: atender quem estava presencialmente naquela semana, preparar, orientar e corrigir as tarefas de quem estava realizando as tarefas em casa e voltaria presencial na semana seguinte, e ainda acompanhar os(as) estudantes que permaneciam remotamente, sem retorno ao presencial. As mudanças pedagógicas, portanto, também foram sentidas atreladas à sobrecarga de trabalho, que já era presente nas narrativas a respeito do Ensino Remoto Emergencial e se intensificaram no período do retorno escalonado à presencialidade<sup>64</sup>.

O professor Leonardo também relatou a organização das turmas em grupos, porém apresenta uma visão diferente acerca da possibilidade de receber apenas uma parte dos(as) estudantes de maneira presencial, para o docente, foi uma oportunidade de perceber o quanto o trabalho é facilitado e mais focado nas necessidades individuais de cada estudante quando o número de crianças ou adolescentes é reduzido em sala de aula:

*No ano de 2021 houve um retorno parcial, então a escola organizou uma escala e uma semana vinha um grupo de alunos, na semana seguinte vinha outro grupo. Então, as aulas ocorriam com cerca de dez, doze alunos por vez, e do ponto de vista da execução das aulas isso foi bastante interessante, né?*

---

<sup>64</sup> Nos próximos capítulos desta tese, uma subcategoria sobre a sobrecarga de trabalho será analisada, portanto este aspecto será retomado e aprofundado.



*É raro um professor ter a oportunidade de trabalhar com poucos estudantes na sala, o que a gente sabe que facilita o nosso trabalho (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

Durante este período as escolas também se organizaram de diferentes formas para atender aos estudantes, a depender das possibilidades estruturais da própria instituição, bem como das residências dos(as) estudantes, conforme já relatado pelos(as) docentes respondentes ao questionário de pesquisa, e retomado pelos participantes da segunda etapa da pesquisa. Na escola em que Laura trabalhava, que havia optado desde o início do Ensino Remoto Emergencial pelo envio das tarefas somente *online*, com exceção de poucos casos que não tinham acesso, o período de escalonamento veio acompanhado das aulas ao vivo:

*A minha escola manteve a aula online. Então a equipe diretiva fez a aquisição de câmeras para todas as salas, e eu dava aula pros 10 alunos que vinham presencialmente ao mesmo tempo em que os outros 10 estavam em casa acompanhando a aula online. Eu atingia os dois públicos ao mesmo tempo e também fazia a gravação porque com esse movimento de retorno ficou mais difícil para as famílias acompanharem porque também os pais e os familiares foram aos poucos retomando suas rotinas de trabalho (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Com uma turma de alfabetização, Laura tinha o desafio de atender tanto quem estava presencialmente em sua sala de aula, quanto quem estava na sala virtual, fato que a professora já havia citado ao responder ao questionário da pesquisa (Professora 31), sua narrativa inclusive foi analisada no capítulo que tratou dos dados dos questionários. Por mais que a intenção de transmitir as aulas seja na tentativa de permitir as mesmas oportunidades de aprendizagem aos estudantes e facilitar as demandas dos(as) docentes (que não precisavam se preocupar com 2 ou 3 planejamentos diferentes), as crianças de 6 e 7 anos, público da professora Laura, possuem uma dependência bastante grande da intervenção docente constante, pois estão iniciando seu processo de alfabetização, costumam demonstrar bastante insegurança neste período, e precisam do acompanhamento constante para que possam avançar em suas hipóteses de escrita. Atender ao mesmo tempo estudantes presenciais e estudantes virtuais foi um desafio imenso, afinal as tarefas precisavam ser pensadas para que os dois públicos pudessem realizar em condições distintas: em casa e na escola, além de dividir-se para atender os chamados constantes das vozes que vinham do computador e que não podiam ser ignoradas frente às vozes que ecoavam na sala presencial.

Ao tratar sobre o conceito de ser professor(a) para Paulo Freire, Cunha (2018b, p.385) disserta que “o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua”, ou seja, quando é demandada por uma nova organização da sala de aula, tendo que atender tanto as crianças presentes na escola fisicamente quanto as crianças acompanhando a aula virtualmente, a professora Laura se refaz em sua docência, pois necessita se adaptar ao meio e, principalmente, às demandas vindas dos(as) estudantes. Neste sentido, dividir-se como docente em “uma turma que é duas ou duas turmas que é uma” demonstra que neste momento a professora precisava, também, de apoio humano em sala de aula: não bastam os recursos tecnológicos se a realidade é de uma turma com vinte crianças em processo de alfabetização, uma parte em casa e uma parte na escola, contando com o apoio de somente uma professora.

Estar docente no retorno escalonado à presencialidade, portanto, foi um desafio também físico para a professora Laura, afinal era impossível dividir-se de modo que pudesse atender as duas realidades concomitantes. A imagem que pode representar as narrativas de Laura é a de uma “professora polvo”, tendo que atender inúmeras demandas ao mesmo tempo, como se quanto mais braços (ou tentáculos) ela tivesse, melhor conseguiria suprir as necessidades das crianças.

Para a professora Isabela, que também possuía uma turma de alfabetização neste período, o desafio foi outro: poucas crianças voltaram presencialmente.

*Foi um momento muito complicado pra mim porque eu tinha uma turma de primeiro ano e a minha turma só podia se não me engano doze alunos na sala com o distanciamento e eu não tinha nem seis alunos numa sala de aula, então ali a gente já passou a ver que, quem fazia as atividades em casa quis retornar a presencialidade, mas os demais não (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A narrativa de Isabela remete a outro desafio enfrentado pela RME que foi a evasão escolar. Muitas famílias não compreendiam a importância das crianças e adolescentes manterem o vínculo com a escola durante a pandemia e deixaram de realizar as tarefas do Ensino Remoto Emergencial, bem como frequentar as aulas no período de escalonamento, especialmente por conta da necessidade de seguir fazendo atividades em casa na semana em que não estavam na escola para ir até a escola.

As tentativas de manter o vínculo e atender a todos(as) foram inúmeras, algumas escolas optaram por manter as aulas online, porém não de forma diária como no relato de Laura, foi o caso da escola em que Luciana atuava:

*Não tinha câmera na sala, só uma vez por semana tinha esse encontro com os que estavam em casa, mas era feito a partir do Datashow e do computador, nesse dia eu tentava fazer uma atividade diferenciada com eles, tipo uma gincana, quem estava em casa tinha que fazer uma coisa, quem estava em aula também... Eu tentava inventar alguma coisa, para tentar trazer quem estava em casa, se sentirem motivados a participar da atividade, mas eu não conseguia ter 100%, acho que ninguém conseguiu, pelo menos na minha escola ninguém conseguiu 100%, então a gente acabou fazendo aquilo que a gente acreditava que era melhor, essas gincanas, jogos, quem termina primeiro... Eu tinha uma média de uns 4 ou 5, e eu tinha mais um outro grupo na sala, então eu tentava organizar... porque também foi difícil. Mas a gente teve situações assim, por exemplo, eram vizinhas então elas se juntavam e usavam um celular, então a gente teve... na minha turma teve isso deles irem para a casa dos colegas pra poder acompanhar a aula online (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Neste caso, o encontro *online* tinha mais a finalidade de criar o vínculo entre a turma, do que de fato ensinar os conteúdos escolares, isso porque as crianças e adolescentes dos diferentes grupos não se encontravam presencialmente e, muitas vezes, nem sabiam que pertenciam à mesma turma, reunir a turma de forma virtual uma vez na semana foi a forma encontrada de criar este vínculo. Por ser um momento específico, a intervenção se tornava menos exaustiva, afinal a atividade poderia ser mais dinâmica e, no caso da professora Luciana, os(as) estudantes já estavam no 5º ano do Ensino Fundamental, portanto a maior parte já alfabetizados e com uma maior autonomia na realização das tarefas, exigindo menos a presença constante da docente.

A forma de organização do planejamento das aulas também foi diversificada. Algumas escolas optaram por acordar que as mesmas tarefas realizadas presencialmente seriam enviadas aos estudantes que estavam em casa:

*Era o mesmo planejamento, na escola nós combinamos de ser o mesmo para que quem tivesse em casa não perdesse nada do que estava sendo trabalhado em aula. Então uma semana ficava um grupo com aquele planejamento que levava, e eu pegava o mesmo planejamento, imprimia em casa e fazia durante a aula. Isso facilitou de certa forma, porque nós tínhamos a semana inteira pronta. De certa forma, né? Porque às vezes o que acontecia: tinha algo durante a semana, quem estava na aula aproveitava aquilo que acontecia ali, quem não estava eu botava o recadinho no WhatsApp, mas não era a mesma coisa (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

*Só que pra otimizar meu trabalho o que eu fazia... como era obrigado fazer as aulas online e nesse período o município já tinha implementado o Google*

*Sala de Aula, o Sala de Aula Conectada, pra não fazer coisas totalmente diferentes, gerar mais retrabalho ainda, eu fazia uma aula bem feita, bem completa de Estudos Monitorados pro Google Sala de Aula, e aproveitava essa aula na presencialidade, e os alunos tinham que fazer ali, eu levava pro laboratório, levava data show, levava não sei o que, e eles faziam as coisas virtuais aí, então eu já ensinava a mexer nos documentos... só que eu encontrei resistência dos alunos e dos pais, os pais apoiavam a resistência dessas crianças, porque eles achavam que iam voltar pra presencialidade e não precisariam acessar essas coisas, só ia voltar tudo ao normal, e eu voltei uma professora diferente (Marcela, 40 horas, 5 a 15 anos de atuação).*

As experiências das professoras Luciana e Marcela demonstram a tentativa de, assim como na escola de Laura, garantir as mesmas possibilidades de aprendizagem aos estudantes que estavam com aula presencial e aos estudantes que estavam acompanhando remotamente, porém havia o desafio de pensar em práticas que fizessem sentido nos dois contextos, afinal como pontua a professora Luciana, quem estava presencialmente acabava participando de interações que era impossível ocorrer entre os que estavam em casa, mesmo que o grupo de *WhatsApp* servisse como apoio, afinal era mais um espaço de “recadinhos” do que de interação de fato. Do mesmo modo, havia a expectativa das famílias e dos próprios(as) estudantes de que o retorno escalonado fizesse “tudo voltar ao normal”, não necessitando mais utilizar as tecnologias digitais como mediadoras das aprendizagens, fato que decepcionou a docente Marcela, que se sentia uma professora diferente após o Ensino Remoto Emergencial e não se percebia mais retomando todas as práticas anteriores à pandemia.

Outras escolas optaram por permitir que os(as) próprios(as) professores(as) decidissem a melhor forma de organização para sua turma. A professora Beatriz, que estava atuando com uma turma de Educação Infantil em 2021, percebeu a necessidade de atuar de forma diferente com quem estava presencialmente e quem estava em casa, final compreendia que as possibilidades de aprendizagem eram outras:

*Eu não usava na sala de aula as mesmas folhinhas que eu mandava para casa, então o que eu fazia, eu planejava essas atividades de casa e mandava por duas semanas seguidas para dois grupos diferentes, então eu fazia dois planejamentos para casa por mês, e na escola eu também repetia o mesmo planejamento durante as duas semanas, já que eram dois grupos diferentes. Eu achei que assim funcionou melhor porque na escola eu podia ser muito mais dinâmica do que só dar a folhinha para eles (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

A ideia de poder retomar presencialmente uma aula com maior participação das crianças, mediada pela interação, ainda que seguindo todos os protocolos de distanciamento exigidos, foi bastante defendida por Beatriz ao longo de seu Depoimento, reforçando que a gestão da escola foi sua parceira neste sentido, compreendendo que as crianças teriam as mesmas habilidades desenvolvidas, porém em tempos diferentes: o Grupo A realizava as tarefas mais interativas presenciais na Semana Um, enquanto nesta mesma semana o Grupo B realizava, em casa, tarefas mais focadas no papel e nas construções individuais, na semana seguinte a organização se invertia. De certa forma, a postura adotada pela docente reflete uma autoridade pedagógica (Freire, 2017) e um desejo de autoria em sua prática, afinal a professora conseguia perceber que as crianças possuem necessidades diferentes a depender do contexto de aprendizagem em que estão inseridas, a casa ou a escola, adaptando suas práticas a essa realidade. Propor práticas diferentes não privou as crianças das mesmas oportunidades de aprendizagem, pelo contrário, pode tornar as oportunidades mais igualitárias, uma vez que permitiu a diversificação de experiências nos dois ambientes de aprendizagem.

Os sentimentos docentes acerca do retorno escalonado à presencialidade também foram diversos. Havia a expectativa do retorno ao mesmo tempo em que o medo de contaminação era grande. As narrativas de Leonardo e Marcela exemplificam essa contradição:

*Quando a gente retornou para o presencial em escalonamento, eu acho que aí, apesar de todo aquele contexto tenso, porque nós tínhamos medo de contrair Covid e voltar para casa. Eu acho que no sentido do trabalho, para mim foi um alívio, né? Estar na escola, olhando para os alunos, conversando com eles, foi uma coisa profissionalmente bem boa, mas havia muito medo de como reagir, do que ia acontecer, de trazer vírus para casa, né? (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

*Aquele escalonamento foi horrível, nossa a coisa não andava, era um ou outro que vinha, uma bagunça... ainda tinha que alimentar o drive, aí sim foi terrível, porque ou tu faz presencial ou tu faz online, mas ficar 15 dias lá presente com os alunos, com medo de pegar a doença, eu mal deixava eles abrirem a boca porque eu ficava com medo, eu usava máscara, mas uma hora tinha que tirar pra comer, tinha que trocar, eu ficava apavorada. E na outra semana tinha que repetir todo conteúdo de novo, pros outros que estavam em casa, e tinha ainda aqueles que não vinham nunca, tinha que alimentar o Google Sala de Aula pra esses, pelo amor de Deus! No momento que voltou presencial então não devia ter mais o Google Sala de Aula, ou faz uma coisa ou outra, mas não, pioraram ainda mais a vida do professor (Marcela, 40 horas, 5 a 15 anos de atuação).*

As visões distintas dos(as) professores(as), ainda que concordem no aspecto acerca do medo de contrair a doença, ilustram um pouco da dificuldade de administrar o momento: retornar presencial de forma parcial e tentar recuperar algumas aprendizagens ou manter os estudos remotos até que a pandemia acabasse? Essa talvez tenha sido uma das discussões mais presentes nas escolas durante o período, que reverberaram nos Grupos de Discussão, nos Depoimentos docentes e nas narrativas do questionário de pesquisa, afinal era difícil para os(as) próprios(as) docentes defender somente um ponto de vista, pois a maior parte compreendia a necessidade de retornar presencialmente e tentar, mesmo que minimamente, recuperar as aprendizagens com os(as) estudantes, mas também reconheciam como precárias as condições de trabalho para atender as turmas divididas em grupos, dificultando o trabalho pedagógico.

Esses sentimentos, especialmente relacionados ao desejo de estar próximo aos estudantes, revelam a importância do encontro para que a relação dialógica se estabeleça. É no encontro que a relação *eu-tu* manifesta-se, e na perspectiva da educação, ela ocorre:

através da relação professor-aluno, que tanto para o Buber como para o Freire, deve ser uma relação simétrica ao máximo possível. E através dessa relação dialógica, abrindo espaço para o outro se manifestar como realmente é, que ocorre a transformação do *Eu* (tanto o meu *Eu*, como o *Eu* do *Outro*) (Stecanela, 2016a, p. 221, grifos da autora).

Portanto, na perspectiva das narrativas, os(as) docentes no geral compreendem que para que este encontro genuíno ocorra é preciso dividir o mesmo espaço, encontrar-se com o outro, na perspectiva freireana de que é na relação com o outro que a subjetividade e a identidade se constituem: “Para sermos pessoa precisamos do outro/a, senão não o somos. Pessoa é relação, é o diálogo infinito com o outro, com a alteridade, ou seja, na intersubjetividade” (Trombetta, 2018, p. 36). Desse modo, o desejo pelo encontro com os(as) estudantes manifesta as relações de interdependência entre os sujeitos, que se configuram na organização da aula, na presença em sala de aula, no compartilhamento do espaço, dos saberes e das vivências do cotidiano escolar. A aula se faz no encontro e na relação entre docentes e discentes.

Ainda assim, o medo e a insegurança causados pela emergência sanitária evidenciavam sentimentos opostos, de desejo de manter o isolamento, de esperar

para que o encontro fosse retomado somente quando a pandemia estivesse cessada. Diante disso, as críticas ao papel da mantenedora quanto ao retorno escalonado e a organização pedagógica das escolas neste período foram presentes em algumas narrativas docentes. A professora Marcela (40 horas, 5 a 15 anos de atuação) citou que *“pioraram o trabalho do professor”*, reforçando que: *“o retorno presencial escalonado foi a pior coisa que fizeram, tanto pros alunos quanto pros professores, não foi legal”*. Neste contexto, Vanessa (20 horas, 6 a 15 anos de atuação) também demonstrou insatisfação a respeito do aumento de burocracia nos registros pedagógicos: *“Era a planilha do online, a planilha do grupo A, a planilha do grupo B. Eu não sabia mais quem era quem”*.

Como já discutido nas categorias anteriores, a pandemia evidenciou diversos desafios da educação brasileira, entre eles a dificuldade de gestão de crise, tanto pelas gestões escolares quanto pelos órgãos mantenedores da educação. Nunca havia se enfrentado uma crise tão intensa, com a necessidade de suspensão de aulas presenciais por um período tão longo, portanto as experiências pessoais e os próprios estudos científicos não davam conta de apontar a solução mais adequada para o momento. As tentativas, conforme supracitado nos capítulos de análise dos documentos emitidos pelos órgãos nacionais e municipais de educação, foram inúmeras, porém muitas vezes não atenderam às expectativas de quem estava atuando nas escolas, que percebiam a necessidade de um investimento muito maior em equipamentos, Internet, comunicação com a comunidade, formação docente, melhorias nas estruturas físicas das escolas... As demandas, que já eram requeridas antes da pandemia, se intensificaram e expuseram ainda mais a fragilidade do investimento na educação pública do país, em contraponto à rápida resposta das escolas privadas à adoção do Ensino Remoto Emergencial e, posteriormente, à adaptação das suas estruturas para o retorno escalonado à presencialidade. De acordo com Pereira (2020, p. 137-138), esse cenário:

Ao mesmo tempo em que mantém as contradições que já nos eram evidentes, a renovação intensificada da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro que vivenciamos agora se sustenta, por um lado, na negação de investimento nas escolas públicas, seja para viabilizar acesso à internet e equipamentos tecnológicos para todos, seja, como visto mais recentemente, para a construção das medidas sanitárias para proteção à vida no contexto de retomada. Tal dualidade sustenta-se, por outro lado, pela ausência de regulação do setor privado.

Frente a isto, um dos aspectos evidenciados nas narrativas docentes acerca do período de escalonamento foi a percepção real das defasagens de aprendizagens evidenciadas pela pandemia, uma vez que as escolas públicas pareciam “engatinhar atrás do prejuízo”, sem os investimentos necessários para gerir a crise.

### 10.3 APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES: DEFASAGENS AMPLIADAS

Uma grande preocupação dos(as) docentes participantes do questionário de pesquisa, e que se evidenciaram também nos Grupos de Discussão e nos Depoimentos, foi em relação às aprendizagens dos(as) estudantes. Foi no período do retorno escalonado à presencialidade que ficaram mais evidentes as dificuldades do Ensino Remoto Emergencial, afinal os(as) professores(as) passaram a ter contato direto com as crianças e adolescentes, podendo compreender se eram eles que estavam realizando as atividades, quais as lacunas de aprendizagem se evidenciaram neste período, e ainda, como organizar uma estratégia de recomposição levando em conta que ainda era necessário estudar uma parte do tempo remotamente, visto que as salas não comportavam todos(as) estudantes mantendo o distanciamento adequado.

Em termos de aprendizagem e atenção individualizada, a professora Beatriz (20 horas, até 5 anos de atuação) destacou que o escalonamento contribuiu para que o olhar individualizado aos estudantes fosse potencializado no retorno presencial, afinal com as turmas reduzidas era mais fácil observar as dificuldades de cada um e agir de modo a auxiliar no desenvolvimento de novas habilidades ou no reforço daquelas que eventualmente não foram bem desenvolvidas: *“Eu achei muito, muito, muito proveitoso esse tipo de escalonamento, porque a turma estava menor, a gente conseguia dar atenção individualizada para as crianças”*.

Com este retorno e a possibilidade de observar de forma mais individualizada as crianças e adolescentes, também houve a percepção, por parte de alguns docentes, de que os(as) estudantes “nada aprenderam” no período de Ensino Remoto Emergencial: *“Realmente não aprenderam nada! Aí quando voltaram, assim, eu senti o contrário, ou a minha percepção foi muito ruim, porque agora é ‘eu no meu umbigo, tu no teu umbigo’.*” (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação), quando diz que “sentiu o contrário” Letícia estava se referindo à ideia que era alimentada na mídia, e entre alguns professores(as), de que com a pandemia as pessoas aprenderiam a ser mais



solidárias e exercitar melhor a empatia, porém na percepção da docente além de não terem aprendido de forma satisfatória os conteúdos escolares, os(as) estudantes ainda desenvolveram um senso de individualismo ainda maior, por não estarem convivendo presencialmente com seus colegas. Essa afirmação da docente corrobora com as ideias discutidas por Santos (2021), quando relata que ver o vírus como um inimigo ou um mensageiro não permite que a estrutura da sociedade seja modificada, portanto poucas são as mudanças nos contextos que envolvem as relações sociais, afinal o mercado continua controlando as percepções das pessoas acerca da vida em sociedade. Somente se pudessemos, enquanto sociedade, ver o vírus como Pedagogo, é que as mudanças nas dimensões de individualismo e cooperação poderiam ser observadas na escola e nas relações como um todo, situação que parece distante dos relatos docentes.

No Grupo de Discussão 1, em que Letícia e Rita estavam participando, levantou-se a discussão a respeito “do que” foi aprendido durante o período de isolamento social, pois todas as professoras participantes concordaram que “nada” dos conteúdos escolares na dimensão conceitual foi plenamente desenvolvido neste período e, com o retorno escalonado à presencialidade, a lacuna seguiu existindo, pois a realização das tarefas em casa ainda era um grande desafio:

*Mas continuou tudo se perdendo porque os professores davam a aula presencial, mas eles iam e ficavam toda a outra semana em casa, tudo se perdia, não faziam nada em casa, voltavam... Tinha que retomar tudo de novo porque era um déficit de atenção total, não sabiam nem o que a gente tinha visto no presencial até agora... então... ah, foi muito complicado (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A questão já levantada na categoria anterior, ao discutir as aprendizagens no Ensino Remoto Emergencial, volta a ser evocada pelas professoras ao tratarem do período de escalonamento, para elas a grande dificuldade era ter o engajamento de estudantes e famílias com as atividades de casa, questão que será retomada e aprofundada no capítulo seguinte, ao tratar da relação entre família e escola na pandemia.

As aprendizagens dos(as) estudantes do AEE também foram evidenciadas como um desafio do período de escalonamento, afinal havia a necessidade de atender todas as crianças da presencialidade, as crianças que estavam em casa, e acolher as

demandas dos estudantes com deficiência, que passavam por uma (re)adaptação à escola:

*O retorno a presencialidade também veio com um grande empecilho, porque eu tinha uma aluna síndrome de Down que após um período foi também receber o CID (Classificação Internacional de Doenças) de DI (Deficiência Intelectual) e foi muito complicado porque na época a SMED negou a cuidadora dessa criança, então essa criança ficava... foi um grande desafio porque eu não conseguia atender nem ela e nem os demais alunos, então tinha toda aquela história de ficar longe, não poder ter muito contato, e essa aluna ficava se jogando no chão, fugia, não fazia nada de forma autônoma, então foi muito complicado, mais um desafio do retorno da presencialidade (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

O relato de Letícia demonstra o quanto foi presente a dificuldade de dar conta dos protocolos sanitários, das restrições de uso do ambiente e de contato social, atreladas à necessidade de retomar aprendizagens individualizadas, bem como atender as individualidades dos(as) estudantes. É claro que, no contexto relatado, a dificuldade já seria presente sem a pandemia, afinal por não contar com serviço de cuidadoria<sup>65</sup>, a docente precisaria ficar constantemente atenta às necessidades da estudante, uma vez que pelo seu relato é possível perceber que as “fugas da sala” de aula e o “jogar-se no chão” poderiam trazer riscos à criança, comprometendo suas aprendizagens, que envolvem não só as questões cognitivas, mas também o convívio com os demais e a adaptação ao ambiente escolar.

A professora Marcela, ao falar sobre as questões das aprendizagens dos(as) estudantes relatou o quanto percebe que este fenômeno das defasagens de aprendizagens já era presente antes da pandemia e, por mais que tenha se intensificado, não é uma novidade para os(as) docentes das escolas públicas:

*Com relação ao trabalho, para mim estava tudo sob controle, porque questão de defasagem de conteúdo de aprendizagem a gente sempre trabalhou com os alunos assim, e eles sempre passaram de ano com enormes defasagens, alunos que são empurrados de um ano pra outro, com inúmeras dificuldades, a gente vê que não é por causa de uma pandemia... Eu pelo menos pensava assim, e continuo pensando, não mudou muito... As defasagens aumentaram? Pode ser que nos resultados das avaliações externas tenham aumentado, que o QI dessa geração é menor que das outras, pela primeira vez diminuiu, a gente percebe na sala de aula, mas isso a gente vem*

---

<sup>65</sup> O serviço de cuidadoria é oferecido aos estudantes, público de AEE, que necessitam deste serviço, de acordo com a demanda da escola e aprovados pela equipe de assessores pedagógicos da Educação Especial da SMED, portanto nem sempre a solicitação da escola é atendida. O papel do cuidador é de apoiar nas necessidades físicas do(a) estudante, acompanhando a realização das tarefas propostas pelo(a) professor(a), sem realizar intervenções pedagógicas.

*percebendo há muito tempo, não é de hoje. Talvez esse processo pandêmico tenha acelerado algumas coisas (Marcela, 40 horas, 5 a 15 anos de atuação).*

O relato de Marcela a respeito da percepção de que essa geração de crianças e adolescentes será afetada pela pandemia, no sentido das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo e social, foi presente na mídia durante a pandemia com o uso do termo “Geração Covid”. Apesar disso, ainda não há evidências que comprovem com exatidão quais seriam essas consequências e de que modo afetariam as pessoas ao longo da vida. O que se compreende até o momento, com base nos cenários enfrentados ao redor do mundo, é de que as populações mais pobres tiveram maior prejuízo no acesso à educação escolar, intensificando as desigualdades já presentes, mas não há como precisar se isso será determinante, de forma ampla, para toda geração de crianças e adolescentes que tiveram sua escolarização afetada pela pandemia, uma vez que as realidades são inúmeras. O discurso excludente na perspectiva do capitalismo perverso de que Santos (2021) nos fala, logicamente, tende a rotular como “Geração Covid” ou “Geração Problema” especialmente as crianças e jovens de baixa renda, uma vez que considera que estudantes das redes particulares de ensino puderam rapidamente recuperar suas aprendizagens por meio do Ensino Remoto Emergencial. Sobre isso, Stecanela, em entrevista concedida à Associação Gaúcha de Emissoras de Rádio e Televisão – AGERT (2021, p. 62, grifos da autora), considera:

necessário tencionar o rótulo de “Geração Covid”, que vem sendo atribuído às crianças e aos adolescentes. A “etiquetagem” dessas gerações pode desencadear um processo de estigmatização que interfere nos fluxos de desenvolvimento e de construção da autoimagem, gerando a sensação de que sempre se estará em dívida pelo não acesso a determinadas informações no período da pandemia, pela não aquisição de determinadas habilidades, mesmo que haja um estoque de saberes compartilhados e associados à preservação da vida.

Sobre este aspecto, um trecho do texto cedido pela professora Luciana, escrito ainda na pandemia, mostra que a percepção da professora é semelhante a de Marcela e reforça o viés de que as dificuldades já se apresentavam antes da emergência sanitária:

Quanto às aprendizagens dos estudantes, apesar de ainda estarmos no processo, posso dizer que tenho estudantes ótimos, mediamos e com dificuldades. Alguns pais ajudam, outros conseguem fazer sozinhos e outros tentam fazer apesar de suas dificuldades e da impossibilidade dos pais

auxiliarem nesta tarefa. Acredito que, se tivéssemos nas aulas presenciais, também estaria com alguns estudantes com dificuldades. A turma não é homogênea e isso faz parte do processo. Nem todos responderão da mesma forma às situações que são propostas. O importante, nesse momento, é o vínculo dessas crianças com a escola e sei que estou fazendo o melhor que posso. Tenho a certeza de que estou fazendo o possível e é o que eu consigo para esse momento (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).

As narrativas das docentes provocam uma importante reflexão quanto ao panorama da educação pública no Brasil: o “empurrar” os(as) estudantes para que passem de ano e as dificuldades de aprendizagem. A questão da reprovação e/ou aprovação automática é uma grande discussão nas redes de ensino e também entre os pesquisadores(as) da educação, afinal há argumentos pertinentes nos dois sentidos. Há quem defenda a reprovação em casos de mau desempenho, há quem defenda a aprovação automática por entender que a “punição” do(a) estudante com a reprovação apenas gera um sentimento de desmotivação com a escola, podendo gerar abandono. A questão que se apresenta neste caso, é que ambas docentes reconhecem que essa problemática já era presente na realidade do município de Caxias do Sul, porém por conta das grandes tensões políticas entre fechar as escolas vs não fechar as escolas durante a pandemia, a questão das lacunas de aprendizagem intensificadas pela pandemia foi utilizada como argumento para que as escolas reabrissem a qualquer custo, podendo assim “liberar” as mães e outras cuidadoras das crianças para que retornassem integralmente aos seus trabalhos, podendo garantir a manutenção da economia, especialmente dos lucros das grandes empresas, mesmo na situação pandêmica apresentada (Santos, 2021).

Ou seja, em alguns discursos propagados na mídia, a preocupação com a aprendizagem dos(as) estudantes das escolas públicas, que pouco era discutida antes da pandemia, começou a ficar em evidência, como forma de pressionar as escolas e as mantenedoras para que retomassem a “normalidade” das aulas. É claro que, para os(as) docentes da rede pública, a identificação das lacunas de aprendizagem dos(as) estudantes foram percebidas, afinal como já discutido, muitos(as) crianças e adolescentes não possuíam as condições necessárias para aprender remotamente, a questão que é ponderada nesta análise é de que somente quando os interesses do mercado são de que as crianças se mantenham na escola para que mães e pais possam seguir vendendo sua mão de obra às empresas, é que a grande mídia passou a “preocupar-se” com a aprendizagem destes sujeitos. Por conseguinte, o que se compreende é que a real preocupação não é com a

aprendizagem em si, mas com a necessidade da manutenção das classes e, da mão de obra barata, presente na sociedade capitalista, e a escola pública, neste contexto, tem o papel de garantir a guarda das crianças enquanto seus responsáveis trabalham, ou seja, a vida social das famílias se organiza em torno da escola (Pereira, 2020).

Além disso, há o tensionamento entre as aprendizagens que foram efetivadas neste período em relação àquelas que eram esperadas pela escola. Stecanela, em entrevista concedida à Associação Gaúcha de Emissoras de Rádio e Televisão – AGERT (2021, p. 53, grifos da autora), pontua que, em relação à aprendizagem, é possível afirmar que:

Houve alguns ganhos em termos de competências sociais e de exercício de cidadania, como é o caso do desenvolvimento da empatia no cuidarem-se com o uso das máscaras, ao respeitarem o distanciamento social, ao se renderem a ficar em casa, ao higienizar as mãos com frequência, ao vencerem a frustração de não poder ir para escola, ao se privarem do convívio em espaços coletivos, ao sentirem medo, ao experienciar a dor com a perda das vidas dos seus entes queridos.

Deste modo, ainda que não tenham sido as aprendizagens esperadas pela escola, não é possível afirmar que não ocorreu aprendizagem alguma, pois as competências sociais, relacionadas aos conteúdos atitudinais, precisaram ser evocadas e, em alguns casos, construídas pelas crianças e adolescentes para aprender a lidar com os desafios apresentados na pandemia.

Diante de todo esse cenário de tensões sobre a aprendizagem das(os) estudantes, há também relatos de experiências positivas por parte de algumas professoras.

*Eu tive um resultado bem interessante, que eu tive um retorno de desempenho de alfabetização muito significativo porque eu tinha uma insegurança muito grande, já é difícil alfabetizar naturalmente como que eu ia dar conta diante desse contexto? E eu fui muito feliz na turma, porque eles estavam alfabetizados em dezembro. Eu acho que eu tive um aluno que foi aprovado... agora eu não lembro a terminologia que foi utilizada naquele ano, mas seria com Estudos de Progressão, porque não se podia afirmar que ele estava plenamente alfabetizado. Mas 1 aluno num universo de 20. E um outro que era um aluno especial, que foi um que não frequentou nem aula presencial nem online (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A narrativa de Laura reverbera a importância que o acesso aos recursos digitais e o acompanhamento familiar tiveram para a aprendizagem das crianças na pandemia, afinal em seu Depoimento a professora narra que desde o início teve o

apoio significativo das famílias na realização das atividades tanto no Ensino Remoto Emergencial quanto no momento do escalonamento, além disso, a escola de Laura conseguiu garantir que os(as) estudantes acessassem os materiais digitais, podendo complementar as aulas com vídeos, áudios e encontros ao vivo.

Na realidade escolar em que a professora Isabela atuava a participação familiar foi menor, inclusive sendo difícil engajar as famílias para que autorizassem o retorno presencial de seus filhos(as) durante o escalonamento, por conta disso: *“Ficou uma lacuna muito grande, e que dos que foram alfabetizados no primeiro ano foram só os que foram realmente, voltaram a presencialidade lá no início desse retorno, e que faziam as atividades.”* (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação). As duas experiências, de Laura e Isabela, mostram o quanto a aprendizagem perpassou a relação família e escola no momento pandêmico. Por mais que se saiba que outros aspectos influenciam na aquisição da língua escrita e no letramento das crianças, o acompanhamento familiar, a realização das atividades, a presença nas aulas e o acesso aos recursos digitais foram imprescindíveis para que a alfabetização se concretizasse, demonstrando o quanto a prática docente foi atravessada por aspectos externos à escola durante a pandemia.

Na sequência, faço a apresentação e a análise das narrativas docentes que lançam luz sobre a relação entre família e escola, retomando aspectos vivenciados tanto no Ensino Remoto Emergencial quanto no Retorno Escalonado à Presencialidade.

#### 10.4 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: “EU OUVI MUITA HISTÓRIA TRISTE”

A relação entre família e escola sempre foi muito discutida no âmbito educacional, pois é um espaço de tensões e disputas entre as duas instituições, especialmente em relação aos papéis de cada uma na educação das crianças e adolescentes. É claro que em um contexto pandêmico essa relação ficou em evidência, uma vez que a escola adentrou as casas dos(as) estudantes por meio das atividades remotas. No questionário de pesquisa enviado aos docentes da RME, a relação entre família e escola na pandemia foi evidenciada, especialmente no aspecto de acompanhamento das crianças e jovens em seus estudos, aspectos que apareceram também nas narrativas docentes na segunda fase da pesquisa.

Tanto durante o Ensino Remoto Emergencial quanto durante o Retorno Escalonado à Presencialidade, a participação da família foi fundamental para que as crianças e adolescentes se mantivessem envolvidos com as tarefas da escola. Como já discutido na subcategoria anterior, foi notável que as famílias que se envolveram no processo de aprendizagem das crianças, seja apoiando pedagogicamente ou somente incentivando que realizassem as tarefas, contribuíram para que as aprendizagens das habilidades essenciais elencadas para o período de pandemia fossem consolidadas.

O que se esperava das famílias no período pandêmico era que mantivessem a vigília pela aprendizagem, ou seja, que pudessem organizar a rotina de estudos das crianças, os espaços para que isso ocorresse, as condições para que a mediação, por parte dos(as) professores(as), pudesse acontecer de forma satisfatória, afinal a responsabilidade pedagógica acerca da aprendizagem dos(as) estudantes permaneceu sendo dos(as) docentes. Foi observado, entretanto, que em alguns casos, especialmente as crianças pequenas, acabavam por tirar suas dúvidas com as mães, ou outro responsável que o acompanhava em casa, ao invés de perguntar aos professores(as), mesmo quando as atividades eram realizadas em aulas síncronas, isso decorre também do sentimento de vergonha e insegurança das próprias crianças expostas a um tipo de aula que não estavam acostumadas (Tochetto, 2021).

Quando as famílias conseguiam auxiliar na organização das rotinas e espaços de estudo das crianças, pode-se afirmar que essas famílias: “atiram como membros que intervêm em uma relação, no caso das aulas virtuais, a mediação ocorreu com os apoios ao acesso da criança ao contato com as professoras” (Tochetto, 2021, p.66), porém em muitos cenários esse papel esperado para as famílias não pode ser realizado.

No caso da Rede Municipal de Ensino, que, no geral, atende famílias com realidades socioeconômicas desfavoráveis, muitas delas passam por dificuldades financeiras e, em alguns casos, situação de insegurança alimentar. Com a pandemia, este cenário ficou ainda mais evidente e as dificuldades de manter os(as) estudantes na escola aumentaram, pois houve a necessidade de reorganização familiar em torno das atividades dos adolescentes e, principalmente, das crianças.

O relato da professora Rita, comparando a realidade de sua casa com aquilo que as famílias dos(as) estudantes da RME enfrentavam, deixa claro o quanto a

desigualdade social influenciou na aprendizagem das crianças e na participação das famílias no contexto de vigília pela aprendizagem:

*E vem toda essa questão assim, que os pais não têm essa prática de ensinar, e mesmo nós que somos professoras e eu tive atendendo meus filhos durante a pandemia, é muito diferente, é exaustivo, é cansativo... Santo de casa não faz milagre, a mesma paciência que tu tem com os alunos não tem com os filhos, então imagina os pais que são de outras áreas... então assim, o comparativo que eu tinha, a minha filha estava num momento de introdução da matemática, 3º ano, multiplicação, divisão e eu pensava: “nunca ela vai aprender isso...”, só que eu sempre digo assim, eu e meu marido a gente sempre diz, o investimento que mais valeu a pena dela estar em uma escola particular pra nós foi durante a pandemia, porque existia essa organização sabe? Foi maçante, foi exaustivo, eles sentavam na frente do computador 13:15, faziam o intervalinho, voltavam, saíam só 17:30, era exaustivo mas ela pegou multiplicação, pegou divisão, pegou por dois números, ela passou a pandemia e ficou sem essa defasagem, entende? Porque tinha essas possibilidades (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

É evidente que muitas, talvez a maior parte, das famílias dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul não possuem as mesmas condições de acesso às tecnologias digitais que a filha de Rita, por isso mesmo que este sistema de aulas síncronas fosse adotado pela Rede, seriam poucas as crianças e adolescentes que conseguiriam acompanhar, especialmente por longas horas diárias. A própria docente reconhece essa desigualdade e destaca que as famílias, algumas mesmo com as condições de acesso digital a estes meios, não conseguiam acompanhar as aulas por conta dos horários ou por não ter um adulto que pudesse ficar próximo à criança durante a atividade:

*Eu acho que nem foi uma cobrança que tivesse online, porque acho que as famílias... eu senti isso nas escolas que eu estava, que as famílias não queriam isso online, sabe? Depois eu fui em 2021 pra uma escola que investiu muito no online, que se organizou, que fazia os professores entrarem, todos os dias e fazer as aulas, mas aí começamos uma outra luta, as escolas que faziam os alunos não ligavam a câmera, não participavam, porque não havia... não tem essa cultura, que é o que também a gente estava falando antes do EAD, de estudarem dessa maneira, então assim, eu acredito que pros pais, muitos preferiam a questão do papel, foi o que mais prevaleceu (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As professoras Letícia, Vanessa e Cássia também destacaram a participação das famílias, especialmente nas aulas *online*, como um ponto de dificuldade, afinal as condições de moradia, acesso à equipamentos eletrônicos e internet eram precárias e, em muitos casos, mesmo que existisse o desejo de que seus filhos(as) assistissem às aulas ao vivo, não era possível estabelecer esta conexão com a escola:



*Como que tu vai (sic) cobrar de uma família que o pai, que era provedor de renda, não tinha mais emprego? Ou então os dois estavam sem renda... E até quando ia durar? Até quando ia continuar? Aí alguns diziam: 'ah profe eu não vou entrar porque a gente não conseguiu pagar a internet porque a gente está com o pai desempregado e tudo mais', então a gente resolveu, pelo bem de todos, colocar no papel que pelo menos eles conseguiam vir até a escola a pé, e quem não dava então o vizinho ajudava, pegava lá pro colega e trazia, e foi o melhor que aconteceu, foi fazer com papel, porque online não deu (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

*Tinha as vezes três filhos que precisavam usar o computador no mesmo horário, então não tinha como entrar, e a maioria era só no celular, não tinha nem computador (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*As famílias... então a gente teve muita dificuldade nisso, muita dificuldade, porque o Campos da Serra por exemplo não pega antena de celular, quiçá tem rede de Wi-Fi, eles não tinham, e nós temos famílias muito numerosas, aí pensa, todo mundo em casa e um aparelho de celular. Por quê? Porque antes não precisava, né? (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As narrativas das professoras validam as discussões já realizadas nas categorias anteriores, que trataram das intervenções pedagógicas durante a pandemia: não era possível propor aulas ao vivo, diariamente, para toda a rede. Alguns bairros periféricos da cidade nem possuíam acesso à internet em 2020 e 2021, para algumas famílias possuir um smartfone já era considerado item de luxo, inviabilizando qualquer possibilidade de que dois ou três filhos acompanhassem aulas ao vivo simultaneamente. De acordo com Santos (2021, p.134):

No Brasil, a estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares.

Havia exceções na Rede, afinal algumas escolas menores, ou localizadas em áreas menos periféricas da cidade, conseguiram organizar ações que permitissem à comunidade escolar participar de forma mais ativa nas aulas, seja por meio das aulas ao vivo, ou mesmo do acesso aos vídeos gravados pelas professoras. Para isso, docentes se organizaram disponibilizando os materiais em outros formatos, e em alguns casos até pagando a *internet* para as famílias:

*E os estudantes, aqueles três que não puderam acompanhar, eu me lembro até que uma mãe disse que não tinha Internet, mas tinha DVD e eu gravei os vídeos que eu mandava pro YouTube em DVD, mas pelo jeito era só desculpa da mãe porque depois ela disse que o DVD tinha estragado, aí eu gravei as aulas em um celular velho, antigo, que não precisava de Internet, era só clicar,*

*e o celular voltou todo detonado, nem ligava mais... então foi bem frustrante. E eu vejo que esses três alunos que não tiveram acompanhamento dos pais não tivera o mesmo desempenho (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

*No ano anterior já tinha sido feito um movimento, uma campanha, para ajudar todos os estudantes, todas as famílias que não tinham acesso à equipamentos, ou até mesmo à Internet. Então a gente já no ano anterior, nós tínhamos pouquíssimos assim, raros casos de crianças que não tinham como acessar. Eu lembro que a gente pediu muito auxílio da família, patrocínios, enfim... as pessoas doavam um celular que não usavam mais, ou um notebook que precisava de algum conserto. E nesse aspecto a gestão da minha escola foi muito proativa, muito competente, que conseguiu fazer uma organização, um conserto desses equipamentos e distribuir para essas famílias. Eu lembro que tinham profes que faziam uma doação também, pagando a Internet para algumas famílias. Então a gente teve, se não 100% quase isso, de acesso dos alunos, tanto no ano anterior quando no ano de 2021 (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As professoras Beatriz e Laura trazem relatos que se assemelham em alguns aspectos e se distanciam em outros. O que une as experiências das docentes é a busca por soluções, por parte dos(as) docentes, para resolver a falta de acesso das crianças às atividades e/ou aulas ao vivo, tentando aproximar as famílias da escola, por meio da solidariedade. Na perspectiva freireana: “A prática assistencialista transforma a pessoa em objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria (re)construção” (Adams, 2018, p. 437), já a solidariedade, presente na narrativa das professoras, tem o intuito de buscar por soluções *com* as pessoas, na perspectiva de suprir necessidades reais e, para além disso, lutar por dignidade na esfera social e política.

Em ambos os casos narrados pelas docentes, houve um investimento inclusive financeiro por parte dos(as) professores(as) da escola fornecendo equipamentos e *internet* para os estudantes. Essa ação pode ser analisada por duas perspectivas a respeito do comprometimento docente com sua profissão: a primeira é de que a amorosidade, defendida por Freire (2017), se apresenta como um saber docente evocado durante pandemia, como forma de exercer a solidariedade e tentar auxiliar as famílias em suas necessidades; a outra perspectiva diz respeito à discussão de que o(a) professor(a) “faz o recurso”, fomentada pela professora Rita ao falar sobre sua experiência com o Ensino Remoto Emergencial, ou seja, quando se propõem a “ajudar” as famílias os(as) docentes estão suprimindo um dever que é do Estado, mas que este negligencia, fazendo com que a sociedade precise resolvê-lo. Neste caso, o papel pedagógico dos(as) professores(as) ultrapassa as fronteiras e alcança o papel político e o testemunho de cidadania, que na perspectiva de Freire

(2021), é compreendida pela luta dos(as) educadores(as) por melhores condições de trabalho.

É claro que docentes se proporem a auxiliar as famílias dos(as) estudantes é um gesto nobre e que demonstra a preocupação com o outro em momento de dificuldade, porém esta ação não pode ser romantizada, afinal, o relato da professora Rita sobre as aulas de sua filha na escola particular durante a pandemia, demonstra o quanto a desigualdade social precisa ser combatida para que as condições sejam minimamente igualitárias entre todas as crianças e adolescentes. Para que isso ocorra, é necessário reduzir as assimetrias sociais (Santos, 2021), fazendo com que a sociedade se organize em um sistema mais justo e menos desigual.

As escolas que optaram por fazer o envio das atividades de casa, tanto no Ensino Remoto Emergencial quanto no escalonamento, de forma impressa, também tiveram um olhar acolhedor à diversidade de condições das famílias que atendiam. Foi uma decisão difícil e que talvez, até hoje, não tenha sido validada por todos(as), afinal aqueles que tinham condições de assistir aulas ao vivo, muitas vezes, não compreendiam a escolha pelo papel ao invés dos encontros virtuais. Neste contexto, ainda havia a dificuldade de comunicação entre família e escola, de fazer com que pais e responsáveis compreendessem que a tarefa deveria ser realizada pela criança, o papel da família era de apoiar na realização, mas não de fazer no lugar do(a) estudante:

*Uma coisa que a gente percebia também é que muitos que voltavam os trabalhos eram feitos pelos pais, nós tínhamos muito isso, e o que a gente percebia, quando aquelas famílias iam lá retirar e dar a devolutiva eles diziam: ‘profe, eu não consigo explicar, eu não tenho paciência’, e tinha umas atividades que tinha que pintar algum desenho, vinha perfeito! E algumas mães diziam assim: ‘ah, mas eu gosto tanto de pintar...’. Então assim, tinha muito também essas questões que as famílias faziam por eles (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A atitude das famílias de fazer as atividades pelas crianças, muitas vezes, demonstrava o desejo de não falhar com a escola, ou seja, mesmo com as dificuldades para auxiliar na realização das tarefas – como ledores das crianças não alfabetizadas, por exemplo – há o compromisso de entregar a tarefa feita à escola. Em termos de aprendizagem dos conteúdos conceituais, a feitura das atividades pelos pais, irmãos mais velhos, ou outros responsáveis, não contribuía com a aprendizagem

dos(as) estudantes, porém a atitude de comprometer-se com a escola mesmo nas dificuldades pode estar relacionada aos sentidos atribuídos à escola.

Para algumas famílias, o sentido da escola é concluí-la, utilizar o certificado de conclusão para aspirar por melhores vagas no mercado de trabalho; para outras, o sentido talvez possa estar na presença escolar (em tempos de pandemia vinculada à devolutiva das tarefas na escola), como modo de garantir o acesso aos programas como o Bolsa Família ou o Auxílio Emergencial; para outras, o sentido da escola se relaciona à aquisição dos conteúdos escolares, sejam eles quais forem. De modos distintos, as posturas adotadas pelas famílias estão relacionadas aos diversos aspectos vinculados às suas realidades sociais, econômicas e culturais, são elas que fazem cada um e cada uma atribuir o sentido para a escola.

Além da dificuldade de acessar as aulas ou de realizar as atividades de forma autônoma, a diminuição da participação das famílias nas atividades foi sendo percebida ao longo dos meses de pandemia, afinal o período foi se estendendo por um tempo significativo e, para muitos, o cansaço se fez presente:

*O que eu percebi foi que, no início, houve mais movimento das famílias e dos alunos, a preocupação em pegar e devolver, isso foi se desgastando, lá no finalzinho a gente nem recebia mais nada, e olha que eu trabalhava já em 2021 numa escola que tinha uma direção muito firme, que fazia Busca Ativa, mas eles já não entregavam, porque aquilo foi perdendo o sentido, sabe? Então se durasse mais um ano de pandemia, não sei o que ia ser da gente (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Alunos desinteressados, com famílias desinteressadas, que só estão na escola por causa do certificado, que tem aquela ideia utilitarista da educação, ficou evidente, salientou. Um ou outro com dificuldade sempre teve também, mas esses deram um jeito de acompanhar, de uma forma ou de outra: ou pela Internet, ou pegando os Estudos Monitorados diretamente com as escolas. Quem tinha o mínimo de interesse fez isso, seja com pouca, ou com muita, ou com nada de dificuldade (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A questão do desinteresse dos(as) estudantes e de suas famílias é tema recorrente nas conversas informais entre professores(as) e uma queixa presente também na pesquisa de Stecanela (2018), em que os(as) docentes afirmam ser um problema para o desenvolvimento das aulas a escola ter de receber inclusive aqueles(as) estudantes que não desejam estar ali. Com o afastamento físico da escola, gerado pela necessidade de isolamento social, é evidente que os aspectos de desinteresse e desmotivação dos(as) estudantes e seus familiares tenham se intensificado, afinal houve o esvaziamento do papel socializador da escola, importante

incentivo para manter as crianças e jovens frequentando o ambiente escolar. Quando a professora Marcela aborda a ideia utilitarista da educação, problematiza o quanto a preocupação com a certificação, o “formar-se” ou o “terminar a escola” estão presentes no pensamento de parte da sociedade, que atribui este sentido à escola da sociedade.

Com a pandemia e as alterações na legislação acerca da aprovação/reprovação dos(as) estudantes, o caminho em busca do certificado parece ter ficado mais fácil, afinal não era mais necessário frequentar a escola para “passar de ano”, bastando estar matriculado e vez ou outra buscar alguma tarefa na instituição, que não necessariamente seria devolvida. Muitos jovens, impulsionados por este contexto, adentraram o mercado informal de trabalho, a fim de auxiliar na sobrevivência de suas famílias, afinal como questiona Santos (2021, p.106): “O que significa a quarentena para trabalhadores informais que ganham hoje para comer hoje?”. Para muitas dessas famílias, o isolamento social pouco aconteceu, os trabalhadores informais seguiram trabalhando – e levando seus filhos(as) para trabalhar também – e a única diferença nas rotinas foi que as crianças não estavam nas escolas.

Neste contexto, as narrativas docentes acerca das dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias demonstram que a relação entre família e escola vai muito além da preocupação com a aprendizagem dos(as) estudantes, pois em muitos casos a escola serviu como ponto de apoio para que a ajuda chegasse até as famílias:

*Nós distribuimos as cestas básicas a cada 15 dias, as marmitas depois para a comunidade... Eu ouvi muita história triste, eu ouvi muita família vindo buscar as atividades me pedindo dinheiro para comprar gás, chorando que estava com pessoas hospitalizadas... Foi bem difícil, foi assim, bem difícil (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

O relato de Cássia, de acolhimento às necessidades das famílias quando buscavam as atividades na escola, salienta mais uma vez como a solidariedade e a amorosidade precisaram ser evocadas durante a pandemia. Para além de atuar na entrega das atividades e na distribuição das cestas básicas e das marmitas, a professora precisou fazer a escuta sensível das famílias, não só para identificar as carências da comunidade, mas também como forma de acolher os sentimentos compartilhados. O relato emocionado da docente segue:

*[...] acolher a família que se separou, eu ouvi muitos relatos de violência doméstica das famílias, teve muita separação, a maioria da minha comunidade eram autônomos, muitos perderam a renda de um dia pro outro, e a equipe se mobilizou muito, o grupo de profes se mobilizou muito pra muitas famílias (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A mobilização dos(as) docentes em torno das necessidades das famílias foi narrada por outras quatro professoras participantes dos Grupos de Discussão. Além disso, duas docentes concordaram com a narrativa de Eduarda a respeito de como a distribuição dos alimentos foi importante para manter o vínculo com comunidade escolar:

*A escola que eu atuava na equipe diretiva [...] fica localizada na Zona Norte, e a realidade é de muita vulnerabilidade social, [...] e uma das coisas que ajudou a manter o vínculo com as famílias nesse período foi a questão da cesta básica, das marmitas, então a gente conseguia mais manter esse contato por essa questão mesmo da alimentação, que foi muito importante para aquela comunidade (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A escola pública, que sempre teve um importante papel social, passou a assumir de forma ainda mais intensa as demandas de alimentação e também financeiras da comunidade escolar. As cestas básicas, as marmitas e os kits de higiene, como relatado pelos(as) docentes, serviam quase como moeda de troca para que as famílias viessem até a escola e retirassem ou devolvessem as atividades das crianças. O programa Bolsa Família<sup>66</sup> muitas vezes foi citado pela sociedade como uma “bengala” das famílias mais necessitadas, que enviavam seus filhos para a escola em troca do benefício. O auxílio financeiro, de alimentação e produtos de higiene durante a pandemia teve uma função muito parecida com a do programa, no sentido de tentar aproximar as famílias da escola, mesmo que muitas não entendessem a importância da realização das tarefas naquele momento.

Pensando pedagogicamente, talvez o ideal fosse que de fato os pais e responsáveis não tivessem uma visão utilitarista da educação ou não entendessem a realização das atividades como “condição”<sup>67</sup> para recebimento dos kits de

---

<sup>66</sup> “Trata-se de um programa de transferência direta e condicionada de renda que, por meio da articulação com outras políticas, atua para a superação da pobreza e transformação social das famílias beneficiárias. Hoje, é reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome.” (Fonte: gov.br/bolsafamilia). O programa havia sido reformulado na pandemia, porém desde sua origem é atrelado à necessidade das crianças e adolescentes de famílias beneficiadas pelo programa manterem frequência escolar mínima de acordo com a legislação vigente.

<sup>67</sup> Cabe ressaltar que os kits eram distribuídos mesmo para as famílias dos(as) estudantes que não realizavam as tarefas enviadas pela escola, porém os(as) professores(as) aproveitavam o momento da entrega para tentar fazer o convencimento das famílias sobre a importância de realizar as atividades.

alimentação, porém essa foi uma estratégia encontrada pelas escolas para tentar garantir o acesso das crianças e adolescentes aos conteúdos ofertados e, dentro do quadro apresentado, contribuiu para que mais estudantes pudessem manter o vínculo com a escola ao longo dos anos de Ensino Remoto Emergencial e escalonamento.

## 11 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

As narrativas docentes analisadas até aqui demonstram que muitas foram as mudanças na escola durante o período da pandemia. Tanto questões físicas quanto pedagógicas precisaram ser alteradas para atender às necessidades do Ensino Remoto Emergencial e do Retorno Escalonado à Presencialidade. Em meio a essas mudanças, docentes estiveram envolvidos(as) com as questões da escola, com suas famílias, com a insegurança política e de saúde enfrentada pelo país, tendo que reposicionar práticas e refletir sobre o papel político da docência e o engajamento da categoria, mesmo que não nomeassem dessa forma.

Ao longo deste capítulo, teço uma análise a partir das narrativas docentes presentes na última categoria geral elencada, da qual fazem parte as seguintes subcategorias: Sobrecarga de trabalho: esgotamento físico e mental; Questões familiares: os impactos na docência e vice-versa; Cenário político e a descrença na ciência: os professores não estão trabalhando; e, Práticas pedagógicas: “eu me reinventei como professora”. Para a discussão, evoco os objetivos específicos: *Caracterizar as práticas pedagógicas adotadas por professores(as) da RME e Caxias do Sul, durante os anos de 2020 e 2021, a fim de perceber rupturas e continuidades nessas práticas; e, mapear influências do período pandêmico nos percursos de vida pessoal dos(as) professores(as) e o quanto esses exerceram influência em suas práticas docentes.*

### 11.1 SOBRECARGA DE TRABALHO: ESGOTAMENTO FÍSICO E MENTAL

Um dos aspectos mais recorrentes tanto nos dados construídos no questionário de pesquisa, quanto nas narrativas dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos, diz respeito à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos(as) professores(as) durante a pandemia. Todos(as) docentes participantes da segunda fase da pesquisa narraram situações de esgotamento físico e mental gerado pelo período de insegurança enfrentado.

A falta de um horário fixo de trabalho foi recorrente na fala de 10 docentes dos Grupos de Discussão e Depoimentos. A questão de não conseguir estabelecer uma rotina de trabalho com horário para iniciar e horário para terminar fez com que muitos(as) se sentissem esgotados(as):



*Uma coisa que foi muito impactante também é que a escola... a nossa casa se tornou a escola! Então nós abrimos a nossa casa pros alunos, para as famílias e a gente não tinha mais horário... Tudo se misturou! Não tinha mais, se rompeu aquele modelo que nós tínhamos até aquele momento, e isso foi um pouco sufocante para mim (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Eu trabalhava 20 horas nessa época, mas ninguém trabalhou 20 horas, eu trabalhava 40, 60 horas. Esse break que não houve, foi muito complicado, o barulhinho do celular já me deixava assim... eu pensava: 'não mas eu não estou no horário... não, mas eu vou responder', e a gente não teve horário, meu turno era de manhã, mas eu respondia pra pai de tarde, pra professor de manhã e de tarde, pra direção, pra coordenação, não existia isso, não tinha hora, tu tinha que abrir e responder, abrir e fazer, abrir e mandar, então assim... (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*A sobrecarga de trabalho foi bastante grande e mental mais ainda, a gente passava 24 horas em função da escola, porque eu desempenhava a função de coordenadora pedagógica, então estava bastante ligada ao planejamento, à organização desse material de forma mais qualificada para atender as famílias, então era 24 horas em função das escolas (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

As narrativas das professoras selecionadas para testemunhar este cenário demonstram o quanto estar docente durante a pandemia foi desgastante. Por mais que tenham tentado estabelecer limites, o compromisso ético com a docência (Freire, 2017) e, principalmente, com a aprendizagem dos(as) estudantes, fez com que o trabalho se multiplicasse, seja atendendo às famílias, seja planejando as melhores estratégias de ensinar remotamente.

Os tempos escolares, de trabalho, de aula e de planejamento se alteraram por completo na pandemia. A rotina escolar, organizada em turnos de trabalho de, normalmente, quatro horas diárias, ainda que a maior parte dos(as) docentes participantes da pesquisa tenham relatado possuir dois turnos de trabalho, ou seja atuar oito horas diárias, na pandemia os turnos se estenderam. A decisão do Conselho Nacional de Educação juntamente com o Ministério da Educação, já discutida ao longo desta tese, a respeito da reorganização dos calendários escolares para os anos letivos de 2020 e 2021, suspendendo a normativa de cumprimento de 200 dias letivos, mas mantendo a realização das 800 horas letivas anuais, fez com que fosse necessário “correr contra o tempo” para reorganizar os tempos escolares, especialmente nos casos em que a preocupação maior foi trabalhar todos (ou grande parte) os conteúdos conceituais previstos para o ano.

Como relatado pelas docentes, foram diversas as estratégias adotadas para atender da melhor forma a comunidade escolar, porém, estes meandros do cotidiano não foram abordados pela mídia e ficaram invisíveis no âmbito da sociedade. Os

discursos de que “os(as) professores(as) ficaram sem trabalhar na pandemia” foram fortemente propagados, enquanto os depoimentos de esgotamento e de sobrecarga de trabalho, em sua maioria, se mantiveram circulando na dimensão interna da profissão docente, ou seja, entre os próprios(as) colegas professores(as).

Com isso, como relatam as professoras Eduarda e Cássia, os hábitos do trabalho de casa e da disponibilidade 24 horas por dia para a escola não se romperam completamente, mesmo no pós-pandemia:

*E os reflexos a gente sente até hoje, porque por mais que a gente já tenha superado e voltado para o presencial, essa coisa do trabalho adentrar o espaço da gente, a gente tem resquícios disso, até mesmo pelas reuniões que muitas vezes é online, não tem horário... O próprio WhatsApp, e a gente fica naquela tensão, recebermos uma mensagem no grupo da escola, a gente já corre para olhar, não tem final de semana, e isso se perpetuou, porque os grupos permanecem e a gente continua com essa comunicação (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

*Eu fiquei com o chip da escola no meu celular até ano passado, aí teve um dia que eu saí de férias e aí eu tinha que tirar, tirei e vi o quanto eu estava acostumada, e eu sempre olhava, vinha uma mensagem e eu pensava: ‘tenho isso aqui pra resolver’, se o celular está lá na escola eu sei o que tenho que resolver, mas quando chegar amanhã vou resolver (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As falas a respeito da continuidade dessas práticas de trabalho para além do horário mostram que uma parte da organização do trabalho docente na pandemia foi internalizada e segue sendo adotada pelas escolas, porém, expõe algo já muito presente na docência e evidenciado com a pandemia: muitos(as) professores(as) acreditam que faz parte da profissão levar trabalho para casa.

Essa máxima, que é muito difundida na mídia e na própria cultura escolar, acaba por contribuir com a desprofissionalização da docência, uma vez que o engajamento dos(as) professores(as) para com a sua profissão acaba sendo medido pelo quanto se dedicam fora de seu horário de trabalho corrigindo atividades, planejando aulas ou construindo materiais, e não a partir da intervenção que realizam com os(as) estudantes ou das tarefas que realizam na escola. Cabe ressaltar que a Lei nº 11.738/08<sup>68</sup> estabelece a necessidade de 1/3 da carga horária dos(as)

---

<sup>68</sup> Trata do piso salarial dos professores. Conforme Brasil ([2024]), no Art. 2º § 4º, consta a respeito da jornada de trabalho designada à interação com os educandos, que não pode ser superior a dois terços. BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Presidência da República, Brasília,

professores(as) ser dedicada ao planejamento, medida que é cumprida pela mantenedora das escolas da RME, porém, com as demandas aumentadas e a necessidade de repensar as formas de trabalho, o tempo estipulado em legislação nem sempre é suficiente, lançando luz sobre outra problemática da docência: as incontáveis horas de trabalho extraescolar não remunerado.

Para as docentes mulheres, o trabalho não remunerado realizado de casa se soma à carga de trabalho doméstico, ainda majoritariamente destinada às mulheres. De acordo com Zibetti e Pereira (2010, p. 265):

A docência tem sido caracterizada como uma profissão extremamente desgastante, cuja execução é agravada pelas condições de trabalho tais como jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional. [...] Pouca ênfase tem sido dada à questão da sobrecarga feminina com o trabalho doméstico, acentuada pelas demandas do trabalho docente que, pela falta de tempo destinado a essas tarefas no ambiente escolar, invade a vida privada.

A problemática da sobrecarga de trabalho e da desvalorização da profissão docente reflete também na forma como a sociedade vê a docência. Na pandemia, havia uma expectativa por alguns professores(as) de que percebendo o quanto as aulas presenciais fazem falta e o quanto docentes se dedicam para promover a aprendizagem, a sociedade passasse a valorizar mais os(as) professores(as), porém, no geral, a percepção docente mostra que não foi isso que ocorreu, afinal o discurso de que “a gente não estava na escola” foi propagado como se os(as) docentes não estivessem trabalhando:

*A única coisa que chegava era que a gente não estava na escola. Mas eu acho que a nossa cobrança, acredito que o pessoal da área da saúde teve tudo isso e sentiu, mas eles tiveram um alento que foi a valorização, e nós não tivemos esse alento, nós trabalhamos tanto quanto, claro que não fomos linha de frente, mas o que pesou mais foi a cobrança. Não saber se tu estava (sic) com uma mãe doente, com Covid ou coisa, eles estavam te ligando e pedindo pra preparar aula, não havia essa preocupação, esse levantamento... A prova disso é a nossa colega, lá... Ela morreu num dia... Morreu já no segundo ano de pandemia, que já se achava que as coisas estavam resolvidas, ela pegou Covid e morreu em duas semanas, uma professora colega nossa... No outro semestre fui eu substituir, vida que segue e toca o barco, sabe? Hoje pensando friamente nisso, assim, é muito triste. No calor*

*da hora a gente não sente porque a gente é fazedor, a gente tem essa prática fazedora* (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

O relato de Rita é forte e mostra o quanto a pressão sobre os(as) professores(as) foi aumentada neste período. A professora conta o ocorrido em uma das escolas em que atua, no Território de Aprendizagem 4: em 22 de junho de 2021, já durante o escalonamento, a escola teve as aulas suspensas por conta de três professores(as) infectados com o coronavírus. Todos(as) docentes foram testados(as) na quarta-feira dia 23 de junho e no dia seguinte retornaram à presencialidade, porém uma das docentes, que já estava internada por complicações da Covid-19, acabou falecendo no sábado da mesma semana.

A comunidade escolar sentiu bastante a morte da professora, que não tinha comorbidades, mas como relatou a professora Rita, o sentimento no momento foi de “vida que segue”, ou seja, apesar da perda da colega e do medo de contrair a doença, o recado que parecia vir da mantenedora e da própria sociedade é que o importante é que as aulas presenciais pudessem seguir, já que estiveram suspensas por muito tempo. Em agosto, no retorno das férias de inverno, a professora Rita foi designada para a escola para substituir a docente que havia falecido e que atuava no Atendimento Educacional Especializado.

Ter de superar rapidamente a perda das pessoas queridas foi uma situação presente na pandemia. Infelizmente a realidade do Brasil foi de uma quantidade exorbitante de mortes por Covid-19, fazendo com que muitas pessoas tivessem que conviver com o luto enquanto mantinham suas atividades profissionais. A banalização do alto número de casos e de mortes pelo vírus e a necessidade de retomar as atividades mesmo após ter perdido uma colega de profissão ilustra bem o cenário contestado por Santos (2021) de que a manutenção da economia e das atividades laborais ficou acima da valorização da vida humana.

Para além da superação repentina do luto, há outra discussão que se apresenta na narrativa de Rita: “a gente é fazedor”, a problematização feita pela docente de que, mesmo diante do luto de perder uma colega, os(as) docentes precisaram seguir fazendo, seguir trabalhando, seguir produzindo. Han (2017) ao promover uma discussão a respeito da sociedade do cansaço, vivida no século XXI, enfatiza o quanto a organização produtivista, valorizada em um contexto neoliberal, faz com que a ideia vinculada ao ser humano bem-sucedido seja daquele que executa

inúmeras tarefas, o tempo todo, sem que o descanso possa ocorrer. A ideia de “ócio criativo” é substituída pelo produtivismo extremo, disfarçado de proatividade.

Para Dias (2021, p.565): “O indivíduo do século XXI quer sempre produzir mais e melhor porque é essa resposta de autossuperação, desempenho, inovação que se espera dele. E a pandemia, ao que parece, acelerou tudo isso”. No contexto educacional, manter-se ocupado(a) “24 horas por dia”, como expresso por algumas docentes, com as atividades do trabalho parecia ser uma forma de tentar responder, mesmo que a si mesmo, aos discursos sociais, tentando reforçar que os(as) professores(as) trabalhavam incansavelmente na pandemia, mesmo quando precisaram, como relatado por Rita, despedir-se de uma colega de profissão acometida pelo vírus. A “sociedade do cansaço” é, portanto, alheia à valorização da vida, de uma visão humanizada do trabalho e das relações humanas, o tempo livre é condenado, não pode haver descanso ao corpo e à mente.

Diante deste cenário, a saúde mental dos(as) professores(as) foi fortemente atingida, pois além das preocupações com o avanço dos casos de coronavírus, havia a intensa carga de trabalho e as constantes mudanças nas orientações para a área da educação. Dos(as) doze docentes participantes dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos, sete relataram problemas com sua saúde mental durante o período. Algumas professoras, inclusive, passaram a fazer uso de medicações para ansiedade e antidepressivos:

Eu não sabia o que era crise de ansiedade, até o dia que começou a me dar uma falta de ar e uma falta de ar, e eu fui pra janela e eu precisava respirar e respirar, por causa disso, de celular e computador e faz, manda, e aí adiciona todos os pais do AEE no teu celular, aí quando eu olhei aqueles grupos era pai, pai, pai e aquilo foi me dando uma coisa! Aí me deu a primeira falta de ar que eu precisei sair pra levar o lixo, eu saí coloquei um tênis, uma legging e disse pro meu marido que ia levar o lixo e eu corri 5 quilômetros e voltei, e voltei bem, porque se não... depois passou um tempo me deu de novo essa ansiedade, essa coisa, por causa disso, porque ninguém sabia lidar com essa situação, todo mundo queria pra ontem as coisas, e aí parece que os professores estavam em casa, olhando TV, né? (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Voltei 2021 com pânico e crise de ansiedade em função do computador, que eu não conseguia mais pegar aquele computador, porque eu tinha ficado das sete e meia a meia noite, eu me doei em 2020, mas eu não suportava mais em 2021, eu fui ao extremo em 2020, pra tentar fazer eles entenderem a matemática. Fiz aula, gravei aula, criei canal no Youtube, me reinventei, baixei vídeo que eu nunca tinha feito isso, busquei vídeo de como fazer, busquei alternativa, fui na casa de colega, eu fiz o sobrenatural, eu fiz tudo o que estava no meu alcance, mas em 2021 eu não queria mais (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).

Os relatos de Rita e Letícia mostram o quanto o esgotamento mental foi presente por conta da alta quantidade de demandas que se apresentaram à profissão docente. Além de preparar as aulas remotas, que demandaram muita pesquisa e novas aprendizagens aos docentes, havia a intensa demanda de atender aos estudantes por meio do celular ou do computador, de segunda a segunda, manhã, tarde e noite. A exposição constante às telas, com a intenção de auxiliar ao máximo os(as) estudantes, junto com a impossibilidade de sair de casa, fez com que as docentes se desestabilizassem emocionalmente.

Os relatos de Rita e Letícia também enfatizam a discussão a respeito do produtivismo a que Han (2017) lançou luz em seus estudos. Ao relatar que fez o “sobrenatural”, Letícia demonstra o quanto, por vezes, apenas seguia aquilo que a sociedade esperava dos(as) docentes: que produzissem, que mostrassem trabalho, que criassem uma infinidade de recursos, sem muitas vezes refletir para as reais necessidades dos(as) estudantes. Será que era isso que eles precisavam para aprender matemática? Não havia como a professora saber, pois a valorização neste período foi para o quanto o(a) docente estava fazendo, de como garantiria que os conteúdos conceituais estivessem sendo apresentados aos estudantes, mesmo que não fossem de fato aprendidos.

A professora Isabela conta como se sentia ao sentar em frente ao computador para trabalhar, ainda durante o Ensino Remoto Emergencial:

*E eu lembro que tinha dias que eu passava o dia inteiro sem conseguir montar uma atividade, eu ficava em frente ao computador e eu ficava olhando para o computador e aquilo... aquilo não rendia, eu simplesmente travava. Foi quando eu fiquei exatamente uma hora olhando pro computador, tentando escrever atividades relacionadas ao folclore e eu tentava sempre produzir atividades diferentes, justamente pra conquistar eles, e eu escrevia, apagava, achava que não estava legal, escrevia, apagava, escrevia, apagava, escrevia, apagava... e chegou no final dessa uma hora e eu não tinha produzido nada, eu só tinha ficado mais nervosa, mais ansiosa, mais angustiada, e depois daquele dia eu já imediatamente marquei uma consulta e fui atrás de uma medicação pra me ajudar nisso, e foi aí que as coisas começaram a dar uma aliviada em função da medicação. Óbvio que ela mascarou muitas coisas, mas ajudou pra que eu passasse por aquele momento pra depois eu entender que eu precisava de ajuda de um profissional (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A “improdutividade” da docente no momento de organizar às atividades aos estudantes pode relacionar-se com a falta de interatividade que as aulas remotas proporcionavam. A dificuldade em planejar aulas que pudessem aguçar a curiosidade

e o interesse das crianças vincula-se fortemente à falta das relações entre os(as) estudantes, e entre docente e estudantes, que se estabeleciam na presencialidade. A dificuldade de construir a aula *com* os(as) estudantes e não *para* os(as) estudantes (RIOS, 2008) é aumentada em virtude da irregularidade dos(as) retornos das atividades propostas, dos desafios de acompanhar a aprendizagem remotamente, bem como da ausência da proximidade física. As inseguranças que o contexto do trabalho remoto gerava em relação à “eficácia” daquilo que era planejado produziam angústias além daquelas que costumam já acompanhar a atividade docente (Roncarelli, 2019). A percepção da professora Isabela de que precisava buscar por ajuda foi muito importante para que conseguisse evitar que sua saúde mental ficasse ainda mais fragilizada. De acordo com Alves *et al.* (2021, p. 1), durante a pandemia:

É esperado um aumento no sofrimento psíquico, reações psicológicas, níveis de estresse, ansiedade e irritabilidade, além da manutenção prolongada de medos e inseguranças. Por isso, maiores incidências de transtornos psiquiátricos, incluindo depressão, ansiedade e transtorno do estresse pós-traumático, são previstas.

O aumento da medicalização nestes casos, conforme discutido por Alves *et al.* (2021), apresenta uma situação que se evidenciou com a pandemia: os casos de ansiedade, estresse e outras situações semelhantes ficaram mais comuns, necessitando de ajuda psicológica e, em alguns casos, de medicação. Na docência, a sobrecarga de trabalho e o sentimento de impotência frente aos desafios diários da profissão já fazem com que muitos(as) professores(as) adoçam psicologicamente e necessitem fazer uso de medicação (Roncarelli, 2019), na pandemia, este quadro tende a ter se agravado. Muito deste adoecimento é decorrência das expectativas que são construídas em torno da escola. Docentes esperam que estudantes aprendam os conteúdos conceituais mesmo com todo o contexto adverso vivenciado; pais esperam que seus filhos consigam atender às expectativas de aprendizagem da faixa etária; sociedade e mídia esperam que a escola se adapte e “de conta” remotamente de tudo aquilo que era vivenciado e aprendido de forma presencial, por meio das relações, dos tempos e dos espaços da escola pré-pandemia. Superar o esperado que se estabeleceu a partir daquilo que se conhecia como papel da escola e daquilo que a sociedade do cansaço entende como necessário às gerações de crianças e adolescentes em idade escolar, tornou o trabalho docente ainda mais esgotante.

Para a professora Cássia, a ansiedade apareceu após a pandemia, já em 2022, depois de ter passado por dois anos de muita tensão:

*Eu acho que foi um tempo tensional muito forte, eu vivi com muito... eu vivo as coisas com muita intensidade, e para mim foi muito intenso, e eu tinha que me manter bem pra todo mundo, principalmente pra equipe de professores, então eu precisava fazer isso naquele momento, era minha função de acolher o professor que estava desestruturado, que desestabilizou... No final do ano passado eu desenvolvi ansiedade. Porque eu acho que foi quando eu botei para fora, eu perdi 15 quilos. Agora está tudo bem, mas eu fui para a medicação, precisei, mas eu já fazia terapia e ainda continuo fazendo, então eu penso que... hoje eu vejo que eu segurei muita coisa, eu tive que administrar muita coisa, porque eu tinha medo de perder minha família no meio do caminho. A gente perdeu minha sogra, a gente perdeu minha cunhada... Então assim... foi difícil (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Estar diretora de escola durante a pandemia, ter que lidar com as demandas do filho pequeno, bem como a perda de duas familiares por Covid-19 desestabilizou a docente, que tentou se manter forte ao longo do período pandêmico. A necessidade de atender às inúmeras demandas, como forma de (re)afirmar seu papel na sociedade, como destaca Han (2017), é evidenciada novamente pelas vozes docentes. Durante o Grupo de Discussão 2, a professora Cássia relatou que se sentia com muita responsabilidade na pandemia, pois, como diretora, precisava se manter forte e auxiliar o grupo de professores(as) em suas dificuldades. Esse sentimento de responsabilidade fez com que, muitas vezes, Cássia esquecesse de olhar para suas próprias inseguranças, não acolhendo seus medos e dificuldades. A sobrecarga de atividades e o desgaste da equipe gestora da escola no período de pandemia foram discutidos por Santos *et al.* (2021a, p. 10):

O gestor escolar tem assumido responsabilidades nas escolas cada vez mais complexas, como o processo de democratização que envolve a participação da comunidade, bem como a ampliação do acesso escolar, considerando diferentes culturas e atendendo às 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 dentro do contexto da pandemia da covid 19; e sobretudo, o desafio de contribuir para que a função social da escola seja alcançada.

No mesmo âmbito da sobrecarga de trabalho identificada na gestão escolar, os(as) professores(as) também viveram essa situação em sua função. A professora Laura, atuante de uma escola do Território de Aprendizagem 3, conta como o Retorno Escalonado à Presencialidade lhe rendeu uma carga excessiva de trabalho por conta



da necessidade de atender, ao mesmo tempo, as crianças que estavam na sala de aula presencial e as que acompanhavam a aula transmitida em suas casas:

*Eu lembro que esse momento foi o que me desestabilizou, porque dar conta de um grupo presencial e um grupo online exigia muito de mim assim, muito, muito, muito... e era extremamente angustiante não saber onde focar minha energia porque ao mesmo tempo que eu queria dedicar toda minha atenção pra quem estava em casa, eu ainda tinha a demanda de solicitação de quem estava presente na escola, e é muito diferente o tempo virtual do tempo real assim, então quem estava em casa fazia as tarefas num ritmo, quem estava na escola fazia em outro, mediar isso foi muito difícil. Então eu lembro de me sentir muito esgotada, nos primeiros dias eu fiquei muito nervosa, muito perdida. Então eu acho que esse momento para mim foi o mais difícil, e sem contar com nenhum apoio além desse recurso... eu sempre destaco o empenho da equipe diretiva em garantir que a gente tivesse esses recursos, mas não era só isso o necessário para que a gente pudesse dar conta disso. Mas era incômodo ter a câmera, chega um momento que aquilo fica muito insustentável porque as rotinas da sala de aula, do dia a dia, começavam a ser retomadas, e a câmera estava ali, cada vez mais me lembrando que eu tinha uma outra sala para dar conta. [...] Foi assim um ano que eu comparo a uma maratona, sabe? Foi muito exaustivo. Foram dois anos difíceis, mas acho que 2021 foi um pouco pior (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A analogia utilizada por Laura de que o sentimento era de estar correndo uma maratona demonstra o quanto o cansaço físico e mental foi presente na sua vida profissional em 2021, tornando presente, mais uma vez, a evidência das premissas da sociedade do cansaço na vida docente (Han, 2017). O mesmo foi sentido por Isabela, que como escalonamento passou a atender presencialmente uma estudante com Síndrome de Down, que não possuía cuidador, e que necessitava de atenção constante, junto com o restante do grupo de crianças que frequentava a escola na semana em que eram designados ao presencial. A professora relata que buscou por auxílio psicológico e psiquiátrico para conseguir lidar com o sentimento de frustração de não conseguir “atingir a todos”:

*Em 2021 além do uso da medicação [...] eu precisei trabalhar que eu não ia conseguir atingir a todos, tanto os alunos que estavam em sala quanto os que estavam fora da sala, quanto ela (estudante público do AEE) porque não tinha uma cuidadora, eu não conseguia cuidar dela e dos outros, , então eu precisei iniciar um processo de terapia junto a psicóloga, [...] procurei esse auxílio dessa profissional pra que eu não adoecesse mais do que eu já estava doente. Hoje em dia eu tenho clareza e não me sinto mal em dizer que sim, na época eu estava doente, eu adoeci, hoje isso é muito bem trabalhado em mim que essas questões também fizeram com que eu me fortalecesse, mas que foi difícil, foi muito difícil na época e eu acho que eu só consegui passar por tudo isso porque eu busquei ajuda de medicação, busquei ajuda de um profissional que me ajudasse a entender tudo que eu estava sentindo e transformar tudo isso em aprendizado. Eu também precisei trabalhar novamente comigo sabe, de (compreender que) eu fiz o meu melhor, eu dei*

*o meu melhor, mas se essas crianças não retornaram à escola, essa família viu que não era necessário fazer as atividades, eu também não preciso adoecer em função disso (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

O relato emocionado de Isabela revela o quanto a frustração é presente na profissão. Ter de lidar com a incapacidade de fazer com que todos(as) efetivamente aprendam, especialmente em um cenário de calamidade, gera o mal-estar docente. De acordo com Noronha *et al.* (2008, p. 18), em pesquisa a respeito do sofrimento no trabalho docente, “os sentimentos de frustração, de culpa, de não reconhecimento são expressos pelas professoras junto aos relatos de tentativas de compensação para o esforço empreendido”. Sendo assim, do mesmo modo em que narram momentos de esgotamento mental e de mal-estar docente, relatam maneiras adotadas para minimizar os reflexos deste esgotamento no trabalho, buscando por soluções aos problemas apresentados, sejam elas de cunho coletivo, como na luta por melhores condições de trabalho, sejam de cunho individual, através do auxílio psicológico, por exemplo.

O escalonamento também foi um momento de dificuldade para a professora Letícia, que possui surdez congênita grave no ouvido esquerdo e precisou lidar com o uso de máscaras pelos estudantes, que dificultaram sua comunicação:

*E eu sofri por uma outra situação: eu sou surda do ouvido esquerdo desde criança e eu uso linguagem labial, eu escuto um pouco, mas [...] se eu não tiver a linguagem labial eu não sei o que tu estás falando. [...] Eu tenho surdez congênita grave no esquerdo, eu não ouço nada. Então eu sofri demais com a máscara... [...] Quando eles voltaram não era aquelas máscaras visíveis, então eu tinha que ir perto deles para poder ouvir, eles falavam e eu ia do lado do rosto deles pra ouvir com o direito, ou eu pedia que abaixasse a máscara e não precisava falar alto, só gesticular com a boca que eu entendia, porque eu precisava ver o lábio gesticular que eu sei o que a pessoa está falando Quando liberaram a máscara, a primeira notícia que deu, eu fui a primeira professora, com muito orgulho, de tirar a máscara e andar por toda a escola, e todo mundo me olhava de cara torta e eu dizia: ‘o problema é de vocês’, mas pra mim foi uma glória porque eu conseguia falar, escutar eles, ver eles falarem comigo, então ninguém pensou nessa dificuldade, ninguém sabia o quanto era difícil pra mim fazer isso.. E aí é assim, o aluno tem dificuldade eu tenho que entender, mas quem é que entendeu a minha dificuldade? (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

O relato de Letícia exemplifica o quanto as questões individuais também precisavam ser consideradas no momento do escalonamento. Apesar da professora considerar que tinha plenas condições de retornar presencialmente, não houve uma atenção especial à sua situação, de modo que pudesse minimizar a dificuldade que passava de comunicação neste período. O desejo de padronização, seja no âmbito

dos(as) estudantes ou dos(as) professores, acaba por encobrir as singularidades e as necessidades de cada um. Como já discutido anteriormente, as pessoas com deficiência foram fortemente prejudicadas pela pandemia (Santos, 2021), é a situação de muitos(as) estudantes da Rede que não tiveram suas necessidades atendidas, como relatou Isabela, mas também de alguns(as) professores(as) e funcionários(as) que precisavam de adaptações para conseguir retornar ao trabalho e nem sempre tiveram essa demanda atendida.

A saúde física dos(as) professores(as) também foi afetada de alguma forma durante a pandemia. Além dos casos dos(as) docentes que contraíram o Coronavírus, quatro do total de participantes da segunda fase da pesquisa, foram diversos os relatos de problema de saúde que, de acordo com algumas professoras, podem ter sido desencadeados também pela instabilidade emocional que viviam.

A professora Beatriz relatou que ainda lida com as consequências dos problemas de saúde vividos na pandemia:

*Eu tenho questões de saúde que a causa foi a pandemia, por exemplo: eu era uma pessoa que eu não ganhava peso, na pandemia eu ganhei 10 quilos, porque a gente não saía de casa. E eu estou tendo que lidar com um problema de coluna que eu nunca tive, então esses dois problemas de saúde eu ainda estou precisando resolver, ainda não consegui resolver (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

A professora Vanessa também relatou duas situações relacionadas a este aspecto. A primeira diz respeito a uma crise de dor na coluna desencadeada pelo uso excessivo do computador durante o ano de 2020:

*Fiquei com uma crise na coluna que eu não conseguia caminhar, eu travei a coluna e eu sempre pensando: 'não, mas semana que vem tem os conselhos, semana que vem termina isso, termina aquilo e aí eu vou caminhar, vou me mexer, vou me esticar', mas nunca dava. Eu travei, não conseguia caminhar, tive que fazer um reforço muscular para poder voltar a fazer caminhada na rua (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A segunda situação vivida pela professora também se relaciona com a carga excessiva de trabalho no período de organização e entrega dos Estudos Monitorados às famílias, no início de 2021, vinculada à gravidez:

*Eu engravidei, no segundo ano. Engravidei e parecia uma louca lá na escola, porque eu tinha 10 turmas e eu tinha que montar os kits dos planos daquela semana para as 10 turmas e tinha que ser naquele dia e naquele horário,*

*então eu subia rampa, descia rampa para separar tudo, que era impresso para aqueles que não tinham acesso, então tinha que grampear os kits. É, eu andava correndo e eu perdi o bebê. E aí eu me cobrei bastante por isso, por não ter me cuidado o suficiente. É, e depois eu, a minha médica não era pelo IPAM (Instituto de Previdência e Assistência Municipal), então ela não entendia que eu podia ter tirado uma licença quando eu perdi, eu não sei eu nem pedi, eu nem pedi! Porque assim, só de imaginar que se eu voltasse da licença eu ia ter que olhar todo aquele Google Class com tudo aquilo de trabalho e ainda planejar aula para deixar pronto... Não! Eu faço, sabe... Só que aí dava uns desesperos, porque eu tive uma perda né, e aí eu estava lá naquele estado emocional e ainda me culpando e com raiva de mim mesma (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Mesmo com a gestação no início e correndo o risco de contaminação por Covid-19, a professora optou por seguir trabalhando pois entendia que caso se afastasse teria que atender às demandas virtuais, situação que já tinha lhe gerado um problema de coluna no ano anterior. Infelizmente Vanessa acabou tendo a gestação interrompida, o que a gerou um sentimento de culpa. Junto a isso, mais uma vez optou por não se afastar da escola – teria direito à licença por conta da perda do bebê – já que depois teria que “dar conta” de todas as atividades que iriam se acumular no Google Sala de Aula. O relato da professora demonstra o quanto a preocupação com o trabalho e com as novas atividades atreladas à docência estiveram, muitas vezes, a frente das demandas de saúde dos(as) professores(as), fazendo, mais uma vez, as fronteiras entre a vida pessoal e a vida profissional se misturarem, fato discutido por Pereira *et al.* (2020).

A professora Laura também narrou uma situação muito significativa vinculada à sua saúde durante a pandemia. Apesar de seu relato ser longo, optei por apresentá-lo quase na íntegra, para preservar a forma como a professora optou por falar sobre o assunto:

*Em agosto de 2020 eu recebi o diagnóstico de hipertireoidismo[...]. Então quando eu descobri estava num estágio bem avançado, eu precisei me afastar do trabalho, por um curto período, uma semana, só pra dar uma respirada e iniciar o tratamento. Eu desenvolvi um quadro de Oftalmopatia de Graves, que é um comprometimento dos olhos causado pelo hipertireoidismo. Então era muito difícil para mim, porque causa um desconforto muito grande nos olhos, e eu tinha que ficar muito exposta às telas, eu tinha muita dificuldade de usar os óculos junto com a máscara, porque embaçava, não era confortável, então quando eu via eu estava sem os óculos e aí era mais incômodo ainda. E aí todas essas questões emocionais, mais o desconforto imenso que eu sentia nos meus olhos, [...], essa doença faz com que o olho vá se movimentando pra fora, então chegou um ponto que eu não conseguia mais fechar completamente os olhos, eu dormia com o olho entreaberto e acordava sem nenhuma lubrificação, [...] eu usava colírio muitas vezes ao dia, [...]. Isso começou a afetar muito o meu bem-estar, eu me sentia muito irritada com as coisas, eu precisei fazer uso de um antidepressivo, e inclusive na*

*época meu endocrinologista foi contra, porque ele achava que de alguma maneira poderia afetar meu quadro de hipertireoidismo, então eu evitei o máximo que deu, mas não foi possível, eu voltei a fazer terapia, [...] pra retardar o máximo que desse o uso do medicamento controlado, mas não deu[...]. E aí o tratamento dessa questão dos olhos é a base de corticoide, então eu tive que tomar uma bomba de corticoide no início e depois foi reduzindo, para conseguir dar a volta, eu tive uma transformação física também, porque o corticoide vai inchando teu corpo[...]. E aí com certeza esse quadro de saúde afeta muito a nossa docência, porque eu lembro assim que no meu intervalo de almoço eu me deslocava de Farroupilha pra Caxias e de vez enquanto eu chegava em casa e fazia compressa de algodão com soro fisiológico gelado nos olhos, porque era uma sensação muito forte de queimação nos olhos, é como se eu sentiria alívio tirando os olhos e guardando no congelador, eu sempre tinha essa imagem na cabeça, se eu pudesse fazer isso parece que resolveria os meus problemas, e não podendo então eu fazia essas compressas. E na escola quando eu tinha hora atividade também assim, quando estava demais, às vezes eu passava alguns minutos da minha hora atividade com a compressa nos olhos para conseguir dar conta (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação)*

A doença enfrentada por Laura fez com que a professora percebesse seu trabalho afetado, afinal o desconforto constante nos olhos, a irritação causada pelas dores sentidas, bem como o processo inicial de depressão faziam com que a docente precisasse destinar tempo de seu momento de planejamento cuidando dos olhos. Além disso, a dificuldade de enxergar vinculada ao estresse de precisar atender simultaneamente as crianças da turma presencial e *online* fazia com que a professora não conseguisse se concentrar de forma efetiva nas tarefas que realizava. O uso da máscara e a exposição constante às telas agravavam a situação da professora, que não conseguia fugir desses itens, pois precisava manter-se trabalhando. Em minha pesquisa de mestrado, realizada anteriormente, as questões de saúde afetando o trabalho docente também foram presentes nas narrativas das professoras participantes, corroborando com a afirmativa de que: “As questões de saúde psicológica e física das professoras são, de fato, extremamente marcantes em suas trajetórias profissionais, movimentando seus fazeres e, por vezes, até mesmo afastando-as da profissão” (Roncarelli, 2019, p. 103).

A professora Marcela também fez um relato, durante o qual se emocionou bastante, acerca de questões de saúde que descobriu na pandemia e que afetaram sua saúde mental, bem como seu envolvimento com o trabalho docente:

*Em maio eu comecei a sentir muita fraqueza, [...], não conseguia parar em pé, comecei a perder cabelo, as unhas da mão e do pé viravam pra trás, quando as unhas começaram a ficar que nem papel e virar e quebrar eu comecei a ficar preocupada, começou a aparecer Melasma no rosto, muita espinha... [...] E eu sentia muita dor abdominal, [...]eu não aguentava mais de*

*dor, isso começou a me afetar, eu comecei a atrasar um pouco a postagem das aulas, mas quando eu vi na primeira e na segunda semana que eu comecei a atrasar eu vi que eu tinha que ir atrás, eu falei pra minha mãe: 'Vou ter que ir atrás disso, querendo ou não, porque senão eu não vou dar conta de trabalhar'. Aí fiz os exames e apareceu um foco de adenomiose, e eu estava já pensando em engravidar, fazer uma produção independente. [...] Aí apareceu esse foco de adenomiose, eu fiquei muito triste, triste mesmo, eu entrei em depressão, porque seria um empecilho pra gravidez, e nesse meio tempo um dos exames que eu fiz [...] acusou uma doença autoimune [...], eu tenho Tireoidite de Hashimoto [...]. Eu emagreci 10kg, e isso também me fez ficar muito preocupada. Então a médica queria tirar meu útero, e eu fiquei desesperada, [...] e eu não conformada com esse diagnóstico procurei outras duas ginecologistas e cada uma falou coisas diferentes, que eu não precisava operar, nenhuma delas concordou que eu precisasse de um endócrino, mas eu fui por conta. Eu olhei o gráfico do exame, como boa profe de matemática, vi que estavam alterados meus hormônios e fui procurar uma endócrina, e ela me disse que realmente eu [...] teria problemas pra engravidar, mas que não precisava tirar o útero, tinha que tomar remédio contínuo, fazer todo mês exame pra ver se minha tireoide estava adequada, [...] então eu fiz por mais de um ano todo esse controle, todo mês eu ia mostrar exame, no meio da pandemia. Fiquei muito triste, fazendo terapia, mas só isso já não dava mais conta, ela mandou eu procurar um psiquiatra. Eu comecei com medicação psiquiátrica e para dormir também, porque eu não dormia mais [...]. Aí eu voltei pra clínica de fertilização, pra voltar a estudar a possibilidade de uma produção independente, eu ia congelar os óvulos porque eu já estava com 34 anos, [...] aí eu congelei óvulos e me deu vontade de encaminhar já aquela gravidez, [...] a ideia era só congelar, mas eu fiquei com vontade de ter bebê. Aí eu inseminei dois óvulos, mas infelizmente eu perdi o bebê. Aí foi outra tristeza, chorei muito, e agora estou tentando me reerguer. Ainda tenho dois óvulos inseminados e congelados, tenho dois embriões, e quem sabe futuramente.... E hoje eu já estou com 37 anos, então já passou todo esse tempo e aconteceram todas essas coisas. E isso, claro, afeta de certa forma a nossa profissão, querendo ou não (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Tanto o relatado por Laura quanto por Marcela demonstram o quanto as doenças autoimunes, manifestadas na pandemia, fizeram com que os aspectos pessoais e profissionais de ambas se movimentassem. Marcela começou a procurar por ajuda médica quando notou que os desconfortos físicos que estava sentindo afetavam seu trabalho, colocando a docência como prioridade em relação à sua saúde, assim como ocorreu com a professora Vanessa. Além do enfrentamento da doença descoberta, Marcela também precisou lidar com a perda gestacional de uma gravidez tão desejada, em meio às inseguranças que a pandemia causava.

Os relatos das docentes acerca de suas saúdes física e mental, grande parte deles atrelados às atividades profissionais exercidas durante a pandemia, demonstram o quanto as docentes foram afetadas, a ponto de necessitarem fazer uso de psicofármacos. Este fenômeno foi apontado por Ladeira *et al.* (2020) como um ponto de atenção à docência pós-pandemia: a sobrecarga de trabalho sempre foi presente nas narrativas docentes, mesmo antes da emergência sanitária (Roncarelli,

2019), porém a pandemia desencadeou uma quantidade maior de uso de medicamentos vinculados à saúde mental, por parte dos(as) professores. De acordo com os autores (Ladeira *et al.*, 2020, p. 192):

Nossas pesquisas apontam para o aumento não só da carga horária de trabalho após o início da pandemia, mas também para um aumento significativo do percentual de professores/as que estão fazendo uso de psicofármacos. [...] Consideramos que a relação entre professores e psicotrópicos em função do desenvolvimento de doenças ocupacionais tem se tornado um hábito naturalizado nos espaços escolares. Nesse sentido, muitos professores têm chegado às escolas dopados de remédios, na intenção de se livrarem de problemas como ansiedade, insônia, sendo esta uma solução imediatista e paliativa. Avaliamos assim, que o uso de medicamentos representa um suporte para professores que desejam manter suas atividades mesmo com todas as delícias e amarguras que ela dispõe.

Conforme Melucci (2004) é inegável que a sobrecarga de trabalho e os casos de instabilidade na saúde emocional influenciam na prática docente, afinal ao adentrar a sala de aula os(as) professores(as) seguem carregando suas múltiplas identidades e, por mais que desejem, não há como separar completamente suas vidas pessoais e profissionais, especialmente no contexto da pandemia em que a escola adentrou a casa dos(as) docentes.

Um texto publicado nas redes sociais, e cedido para a pesquisa, pela professora Laura faz um bom fechamento a respeito da sobrecarga de trabalho vivida neste período:

*Reunião. Aula. Vídeo. Óculos. Câmera. Microfone. Áudio. Reunião. Aula. Vídeo. Caderno. Computador. Celular. Pesquisa. Reunião. Aula. Vídeo. Notebook. Gambiarra. Leitura. Foto. Reunião. Aula. Vídeo. Caneta. Reunião. Aula. Vídeo. Chocolate. Reunião. Aula. Vídeo. WhatsApp. Reunião. Aula. Vídeo. Chimarrão. Reunião. Aula. Vídeo... Circuito Fechado... Entendedores entenderão... (Laura, texto postado em rede social em 11 de março de 2021).*

O ciclo sem fim presente no texto da docente, com inúmeras reuniões, aulas, gravações e atividades adentrou a vida e a casa dos(as) professores(as) na pandemia. Os reflexos foram sentidos em suas vidas pessoais, mas também em suas relações familiares.

## 11.2 QUESTÕES FAMILIARES: OS IMPACTOS NA DOCÊNCIA E VICE-VERSA

O isolamento social necessário para tentar frear a onda de contaminação por Covid-19 fez com que a população se voltasse para suas casas, passando mais tempo em convivência com seus familiares, precisando evitar as saídas para lazer, manter uma rotina de estudos em casa e, muitas vezes, também trabalhando remotamente. Nesse contexto, os(as) docentes precisaram reorganizar suas rotinas, afinal por muito tempo foi necessário realizar as tarefas de trabalho de suas casas, tendo que conciliar tempos e espaços com os demais moradores, dar conta das tarefas domésticas e, em alguns casos, do cuidado com os(as) filhos(as) ou com as pessoas mais velhas.

A reorganização da rotina familiar foi citada por diversos(as) docentes, tanto no questionário de pesquisa quanto nos Grupos de Discussão e nos Depoimentos. A narrativa da professora Isabela chama atenção por conta da quantidade de professores(as) na família:

*Como eu venho de uma família de profes, pai e mãe profes, e a minha mãe na época estava na coordenação, meu pai tinha retornado pra sala de aula após alguns anos na vice-direção, então a minha casa na época era uma verdadeira sala dos profes, uma verdadeira loucura, a gente se dividia entre lives, porque a gente também queria se especializar e buscar ajuda de teóricos, de palestrantes, buscar apoio pra passar por tudo isso, mas também a gente tinha que produzir os nossos materiais, a gente tinha reuniões online da escola, a minha mãe tinha planejamento com as colegas, além de tudo isso eu ainda estava na faculdade, terminando a faculdade, então a minha casa era um caos, era um caos. A minha irmã tinha iniciado a faculdade naquele ano de 2020, então foi... assim, afetou muito a organização da família, a gente precisou ser mais tolerante com o outro, tolerante ao espaço do outro, entender que a casa era de todos, mas que a gente também tinha que respeitar o momento de produção do outro (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Isabela é filha de Flávia, que também narrou como percebeu este momento de readequação familiar:

*Graças a Deus a minha família não teve nenhuma situação de Covid, nós éramos em quatro em casa, sendo que três eram professores da rede pública municipal de Caxias do Sul, e a outra, que é minha filha mais nova, era estudante da Universidade. Nós passávamos o período inteiro em casa, nós fizemos um isolamento mesmo, social. Quando não era um em reunião online, era o outro, e a filha estudando, era uma competição por locais adequados, mais privados, para acessar reuniões, para estudos, o tempo todo, né. Foi uma loucura total, total, total (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*



Apesar do alívio de Isabela e Flávia por não terem tido casos de Covid-19 na família, é presente a necessidade de readequação familiar: quatro adultos com seus compromissos de trabalho e estudo que precisavam conviver 24 horas por dia na mesma residência e encontrar espaços de trabalho adequados para todos(as). O fato de três, dos quatro moradores da casa, serem professores(as) e precisarem participar de inúmeras reuniões, atender colegas, estudantes e familiares, gravar vídeos, corrigir tarefas e ministrar aulas ao vivo, muitas vezes simultaneamente, fez com que Isabela tivesse a sensação de que “a casa era uma grande sala dos profes”, afinal é esperado que, em situações habituais, já ocorram conversas a respeito do trabalho, visto que compartilham da mesma profissão, porém no momento em que o trabalho passou a ser exercido de casa, a separação entre os momentos em família e os momentos de trabalho ficou ainda mais nebulosa, já que os tempos e os espaços de ensinar e aprender se alteraram, rompendo as fronteiras da vida pessoal dos(as) professores(as).

Mesmo com a dificuldade de organização de tempos e espaços para o trabalho individual, Isabela fez uma reflexão acerca da importância de poder contar com o apoio familiar no período de incertezas:

*Além de todas as doenças que a pandemia nos causou, na questão do cotidiano familiar, enfim, eu vejo que ao mesmo tempo ela nos uniu, porque a gente estava ali um pelo outro e nós tínhamos que nos ajudar porque se um largasse, o outro ia ter que ajudar, então nesse sentido aproximou também (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Como observado na subcategoria anterior, a instabilidade emocional foi bastante presente na vida dos(as) docentes durante a pandemia, por isso, poder contar com familiares ou amigos que acolhessem suas angústias e fossem suporte nos momentos difíceis foi muito importante.

A professora Letícia também tem uma família de professores(as), que não compartilham a mesma casa, mas moram na mesma rua, ela conta como percebeu que “não estava sozinha” nos momentos de trabalho excessivo:

*A minha rua assim... era incrível, porque eu tenho uma família de professores, né? Eu, meu primo, minha tia, minha tia, minha outra tia, minha prima, nós somos em vários professores, a maioria das minhas primas é professora, e vários também da rede, eu trabalhava das 07:30 da manhã, que era o horário que eu começava no município, e eu ia até meia noite todos os dias, e numa situação de que estava muita gente estranha andando na rua, e eu saí pra fora e fui chamar meu primo, meu primo estava com a luz ligada, porque ele*

*também era da rede, aí eu olhei pro lado, a minha tia estava com a luz ligada, tipo é minha casa, minha tia, minha tia, minha outra tia... então todo mundo que era professor era meia noite todo mundo com a luz ligada, e as outras casas que eu sabia que não eram professores, todo mundo com a luz desligada. E eu pensei: 'olha eu estou aqui trabalhando e tá todo mundo trabalhando que nem uns loucos também'. E aí eu estou trabalhando o dobro, quem está me pagando isso? (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A reflexão feita pela docente mostra o quanto a carga excessiva de trabalho também afetou as relações familiares, em famílias em que muitos(as) docentes precisavam trabalhar de casa, as dinâmicas de convivência foram alteradas, muitas vezes até mesmo pela dificuldade de impor limite entre o tempo de trabalho e o tempo de convivência familiar. A professora Cássia também falou sobre este aspecto:

*Eu misturei muito as coisas, muito, por demais. Eu fazia comida, respondia o WhatsApp, atendia o telefone, ajudava o Marcelo<sup>69</sup> a fazer a atividade. Depois eu entendi que eu tinha que me organizar, e aí eu comecei a colocar rotina em casa, como se fosse home office mesmo, porque eu nunca tinha feito home office, a maioria de nós, nunca. Eu descobri que é muito bom levantar cedo, preparar a roupa pra sair e ir trabalhar, cumprir meu trabalho no local de trabalho e voltar pra casa. Porque as coisas se confundiram por demais... (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A diretora conta que de início percebeu sua rotina muito bagunçada e com o tempo precisou estabelecer horários de trabalho, de forma a tentar limitar as tarefas e organizar a rotina diária. Porém, a própria docente, em outros momentos de sua fala, assume que muitas vezes precisava resolver situações da escola a noite, ou mesmo nos finais de semana, pois muitas decisões eram tomadas no domingo a noite e precisavam ser comunicadas aos docentes e à comunidade escolar. Ela relata, inclusive, uma situação com o filho que a fez emocionar-se:

*Na época o Marcelo estava na Educação Infantil com 5 anos na turma lá na minha escola e quando eu vi meu filho se alfabetizou, e eu nem percebi, ele se alfabetizou no meio da pandemia na Educação Infantil e eu vi porque eu estava com o note aberto com o WhatsApp falando com a minha vice, porque era o dia dela estar na escola e eu estar em casa, e aí ele veio por trás e ele leu, aí eu falei pra ela: 'Só um pouquinho, meu filho acabou de ler, meu Deus!', e eu disse: 'Filho, tu tá (sic) lendo!' e ele: 'Sim, mãe, já faz um tempinho que tu não viu (sic)...', daí veio uma emoção bem grande, foi uma coisa que me marcou, nem tinha percebido de tanto que eu estava trabalhando (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

---

<sup>69</sup> O nome do filho de Cássia também é fictício, para preservar a identidade da docente e da criança.

Cássia passava tanto tempo envolvida com as demandas do trabalho que muitas vezes não percebia os detalhes do cotidiano. enquanto se preocupava com as aprendizagens das crianças e adolescentes que frequentavam sua escola, perdia, por vezes, de acompanhar com mais cuidado as descobertas de seu filho. É claro que, ao seguir narrando a situação, a professora mostra o quanto se sentiu culpada por não perceber antes que seu filho estava lendo, porém é compreensível que em meio a uma carga excessiva de trabalho, uma rotina completamente diferente do habitual, mais as angústias das notícias a respeito do avanço do coronavírus, fizeram com que a docente tivesse sua atenção muito mais voltada para o trabalho do que para as demandas da família (Pereira *et al.*, 2020).

Ao comentar, no Grupo de Discussão 2, sobre os sentimentos de ter que ficar em casa para evitar a disseminação do vírus, a professora Luciana explica que a angústia maior era em relação aos momentos em que precisava sair e se expor ao risco:

*Eu ficava acho que mais angustiada quando eu pensava que eu não tinha vacina e que eu tinha que, por exemplo, sair pra pegar alguma coisa, aquele momento de ficar dentro de casa... Eu ficava tão pouco em casa, sendo bem sincera pra vocês, eu ficava tão pouco em casa porque trabalhava tanto, que eu não me dei conta que eu quase não curtia a minha casa, eu me dei conta nesse período, então eu consegui curtir a minha casa também, então isso tudo me ajudou, ali no frigar dos ovos, acho que tudo me ajudou pra que eu tentasse manter a minha tranquilidade e conseguisse fazer as coisas que eu precisava... quando a gente tá com uma certa maturidade a gente sabe o que a gente pode mudar e a gente sabe o que não dá, é assim e não tem jeito, então eu me coloquei naquela situação, eu ficar em casa, isso eu até falei numa reunião, o ficar em casa não pode ser um castigo, a gente vai ter que pensar que é alguma coisa que veio pra gente se manter com saúde e poder se abraçar futuramente, porque se gente começar a achar que ficar em casa é um castigo, tu não vai poder abraçar daqui a pouco as pessoas que tu gosta, então pra mim foi mais ou menos assim (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Ressignificar este momento foi muito importante Luciana, que mesmo morando sozinha, conseguiu se conectar com seu lar e acolher a si mesma com mais amorosidade. Quando Freire (2015) discorre sobre a amorosidade, reforça a importância desta ser um compromisso ético *com* o outro e *consigo mesmo*. Acolher a si mesma, portanto, é uma forma amorosa da professora deixar afetar-se pelos sentimentos expressados durante a pandemia, vivendo com mais intensidade o convívio consigo mesma.

Quando, aos poucos, a vida social começou a ser retomada, os impactos do contato com mais pessoas também foram sentidos pelas professoras. No caso de Cássia, pela necessidade imposta pelo trabalho, seu filho voltou a frequentar a casa da avó, situação que a preocupava muito:

*Quando voltou escalonado meu marido voltou a trabalhar fora, e eu tinha minha mãe e minha tia que ficavam com o Marcelo, tenho até hoje, e aí eu tinha preocupação, só que eu não tinha o que fazer, eu tinha que deixar ele lá porque eu tinha voltado a trabalhar direto, o meu marido também, e a semana que meu filho não estava na escola ele tinha que ficar o dia inteiro na casa da minha mãe, e eu tinha muito medo que eu levasse alguma coisa pra elas, eu tinha muito, mas eu tinha assim pânico, pavor de isso acontecer (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

O medo de que sua mãe e sua tia, já idosas, se contaminassem com o vírus esteve bastante presente na rotina de Cássia. Por mais que soubesse que não havia outra alternativa, afinal seu filho não poderia ficar sozinho em casa enquanto ela e o marido trabalhavam, a professora relatou que muitos “protocolos” eram feitos pelo menino antes de se aproximar da avó: lavar as mãos, tirar o calçado e a roupa da rua, evitar aproximar muito o rosto do rosto de sua avó. Estes cuidados descritos por Cássia eram uma forma de tentar evitar um possível contágio, já que os idosos são considerados grupo de risco quanto ao Coronavírus, uma vez que costumam desenvolver mais sintomas e, casos mais graves, podem levar à internação hospitalar e ao falecimento.

Algumas professoras também relataram ter contraído o Coronavírus, como foi o caso de Rita:

*Nós pegamos Covid em janeiro de 2021, estava todo mundo na praia, eu peguei minha mãe pegou, minha cunhada, minha irmã... só quem não pegou foram as crianças, todos nós pegamos, brabo assim, de perder o olfato total, e as sequelas que vem depois. Eu tive que ir no neurologista porque eu fiquei o ano todo de 2021 sem conseguir me concentrar, fiquei com o paladar super alterado, depois que fui me dar conta que isso era do Covid (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Em janeiro de 2021, quase um ano após o início da pandemia, o Brasil ainda enfrentava um período de inúmeras contaminações com o vírus, a recomendação de evitar aglomerações permanecia, porém algumas famílias optaram por se reunir nas festas de final de ano ou viajar até a praia. Com isso, quando o ano letivo iniciou o país enfrentava uma segunda onda de Covid-19, impulsionada pelas aglomerações

das festas de final de ano, acrescida pela disseminação de nova variante do vírus, o que impediu que as aulas fossem retomadas presencialmente, como era a intenção inicial.

Houve também um relato, da professora Beatriz, do quanto foi difícil negar os convites de reunião familiar: “*Mas eu lembro que tinha a dificuldade de a família não aceitar que a gente não queria se reunir com a família, que a gente estava falando só online.*” (Beatriz, 20 horas, até 5 anos de atuação), a docente conta que ela e o marido levaram muito a sério a necessidade de isolamento, pois tinham medo de contrair a doença e também pelo desejo de contribuir com a possibilidade de que a pandemia acabasse o quanto antes, porém alguns familiares não compreendiam essa decisão, o que fez que com vínculos fossem fragilizados.

Situação parecida é narrada por Luciana no texto que escreveu para o Memorial solicitado pela mantenedora em 2020:

*Todos nós temos saudades da família, das amizades, dos abraços, do “olho no olho”, dos sorrisos. Isso nos movimenta o tempo todo. Mas também é importante ficarmos conosco mesmos. Atualmente estou fazendo coisas que já não conseguia mais fazer pela correria do cotidiano, mesmo admitindo uma sobrecarga de trabalho enorme. Nem tudo está sendo ruim. Destaco as novas aprendizagens, as reinvenções e conhecer melhor as pessoas do meu convívio. Muitas amizades se solidificaram nesse momento. Estou conseguindo me cuidar mais em todos os sentidos. Sinto-me angustiada, mas, na maior parte do tempo, estou me mantendo tranquila e em paz. Evito ter contato com o negacionismo e o obscurantismo que circulam nas redes sociais e nas mídias. Isto tem me auxiliado a ficar no equilíbrio necessário para realizar meu trabalho em casa (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020, grifos da professora).*

A docente, apesar de relatar a saudade da família e a falta das relações presenciais, conseguiu olhar para as aprendizagens que o momento estava proporcionando, de fortalecimento de vínculos e reconexão consigo mesma.

As narrativas das professoras a respeito deste período de isolamento e a relação com suas famílias evidenciam uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que relatam a saudade dos familiares, a tristeza por conta da necessidade de isolamento e o medo de contaminar-se; demonstram também o encontro consigo e com o lar. As “maneiras de fazer” o cotidiano (Certeau, 2002) são evidenciadas nos relatos docentes a respeito do modo como cada indivíduo, ou cada família, enfrentou o isolamento social necessário para minimizar a disseminação do coronavírus, testemunhando, portanto, que são inúmeras as maneiras de fazer o cotidiano,

podendo ser acionadas por cada indivíduo de acordo com as experiências que vivencia, seja em sua vida pessoal, seja em suas demandas laborais.

Junto às angústias da nova rotina de organização familiar, bem como das aprendizagens que estavam se construindo para alguns(as) docentes, as perdas de familiares próximos também foram narradas pelas professoras como momentos de muita dor:

*A minha sogra morreu na pandemia, de Covid. Então assim, eu tinha esse cuidado, e eu me lembro da paranoia né? Era uma paranoia, meu Deus! Eu me lembro de ir trabalhar e aí chegava em casa o Marcelo ia correndo e eu dizia: 'Para na porta! Não me encosta, sai de perto!'; eu tirava a roupa na cozinha e botava num cesto separado que ficava na área, eu tirava a roupa e meu marido pegava e botava lá fora na área, eu entrava e ia reto para o banho e eu lavava tudo, até escovava os dentes, fazia toda higiene aí depois eu ficava com meu filho (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A perda de sua sogra e o medo de perder outros membros da família fez com que Cássia buscasse se isolar o máximo possível, tentando seguir as recomendações dos órgãos de saúde mesmo que muitas vezes parecesse “paranoica”, afinal era o que estava ao seu alcance naquele momento. Rita narrou uma situação de perda familiar que se relaciona com a pandemia, mas que não foi uma morte por Covid-19:

*E aí junto disso, depressão... Eu tive uma prima minha, muito próxima, prima-irmã, que ela, em abril de 2020, ela cometeu suicídio, com 32 anos, e nós tivemos bebê junto, ela deixou uma filhinha da idade do meu, e aí eu lembro como se fosse hoje assim, a gente recebendo a notícia e ficando todos desorganizados... Eu fui pra Ozório, e não pode fazer enterro, e aí tu descobre (sic) que a pessoa estava com uma depressão e aquele mês de isolamento foi o estopim e ela cometeu suicídio. O Covid não foi só o Covid que matou pessoas, foi todo esse emocional envolvido que nos deixou sequelas. Se eu não estou bem, se eu estou um pouco desequilibrada acho que eu corria e me atirava no mar também, porque a vontade que tu tem (sic) naquela hora assim é de sucumbir àquilo tudo, sabe? Sumir! (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Rita conta o quanto foi difícil enfrentar a perda da prima, que sofria de depressão e com o isolamento social teve uma piora em seu quadro, sem poder realizar uma cerimônia de despedida, sem saber o que seria do futuro, ainda no início da pandemia. A professora se deslocou para a cidade da família de sua prima, como forma de prestar suporte à sua tia e ao filho de sua prima, porém ficou muito fragilizada emocionalmente e seu próprio filho acabou se desorganizando – voltou a fazer as necessidades fisiológicas na roupa – e ela precisou retornar para acalmar sua família também. Vivenciar uma pandemia e, especialmente, a necessidade de isolamento

social, fez com que muitas famílias tivessem que enfrentar a perda de pessoas queridas sem poder realizar cerimônias de despedida e tendo que manter o máximo possível de distância. Como Rita relata, o momento foi tão desesperador que por um momento chegou a pensar em fazer o mesmo que sua prima, pois a vontade era “sucumbir” à situação, “sumir”, relato que corrobora com a afirmativa de Alves *et al.* (2021) de que o sofrimento psíquico foi aumentado durante a pandemia.

O professor Leonardo também fez um relato de perda familiar, vinculado à indignação em relação a descrença de algumas pessoas sobre a gravidade do momento enfrentado:

*Durante a pandemia minha casa estava cheia, meus irmãos todo mundo veio morar junto, minha companheira veio morar junto comigo nessa mesma época. Então, a nossa casa estava repleta de gente e havia muito receio de trazer o vírus para casa, né? Eu tenho um pai fumante, idoso, então, eu estava muito tenso nesse contexto. E a minha irmã ela é técnica em enfermagem e durante toda a pandemia ela trabalhou nas UTIs de Covid. Então, eu ficava muito sensibilizado quando colegas reproduziam Fake News sobre a pandemia, de que supostamente não existia, de que não se deveria tomar vacina e eu com os relatos em primeira mão da minha irmã de como que era o hospital no contexto da pandemia, as pessoas que faleciam ou que ficavam entubadas por muito tempo. Nessa época meu padrinho acabou falecendo de COVID, então, não foi muito agradável, foi bem difícil na verdade, passar por esse período da pandemia, né? Só quando veio a vacinação que eu acho que a gente se tranquilizou mais e aí a coisa foi se normalizando (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

Perder seu padrinho e ao mesmo tempo ver sua irmã correndo risco diariamente trabalhando na linha de frente de combate ao vírus foi um desafio para Leonardo, que se sentia fragilizado e preocupado com seus familiares. Além disso, o relato do professor expressa outra situação que foi presente nas narrativas docentes da segunda etapa da pesquisa, apesar de não ter aparecido nas respostas ao questionário enviado aos docentes da rede: o cenário de notícias falsas e tensões políticas que assolou o mundo, em especial o Brasil.

### 11.3 CENÁRIO POLÍTICO E A DESCRENÇA NA CIÊNCIA: OS PROFESSORES NÃO ESTÃO TRABALHANDO

A pandemia e, especialmente, a forma como o Governo Federal, Estadual e Municipal, lidaram com a emergência sanitária, exacerbaram as relações políticas da sociedade. O Brasil já enfrentava uma crise política, relacionada ao avanço da

extrema direita no país, porém foi com a disseminação do coronavírus e as inúmeras declarações negacionistas do então presidente Jair Bolsonaro, que os ânimos se exaltaram e a população passou a escolher “um lado” na briga de narrativas: a defesa do isolamento social e da manutenção da saúde da população X a defesa do retorno à “vida normal” e a manutenção da economia.

Diante deste cenário, a docência foi fortemente afetada, pois com as aulas presenciais suspensas não havia retorno total da economia, uma vez que alguns adultos, especialmente as mulheres, precisavam manter os cuidados das crianças em casa e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus(as) filhos(as). Por conta disso, muitos discursos de culpabilização dos(as) docentes pelo fechamento das escolas eram proferidos, como se os(as) professores(as) não quisessem trabalhar ou não estivessem trabalhando no momento, o que evidentemente não é verdade, fato que é corroborado pelas narrativas a respeito da carga excessiva de trabalho enfrentada pelos(as) docentes na pandemia, já apresentadas anteriormente. A professora Rita fez um desabafo em relação a essa situação: *“A gente estava vivendo tudo isso como toda sociedade, e a gente estava ainda sendo cobrado pra dar conta de todas essas questões, eu acho que faltou esse olhar para a gente.”* (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Sobre a insegurança a respeito das decisões políticas no cenário nacional, a professora Vanessa reforça: *Sem contar a tensão política, né? Eu acho que [...] uma coisa que pesou bastante também foi a insegurança no nosso Ministério da Saúde, na direção não só da escola, mas do país, né?* (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação). A falta de “direção no país” causou incômodo em alguns docentes que esperavam uma posição mais firme em relação às decisões tomadas, uma clareza maior no âmbito a educação, bem como a priorização da manutenção das vidas.

O professor Leonardo relata o quanto o cenário político conturbado influenciou nas discussões sobre o retorno presencial das aulas, bem como a vacinação dos(as) professores(as):

*O ano de 2021 foi bem complicado em vários aspectos, um deles é a exaltação do contexto político que a gente vivia, né? Então, o Brasil estava governado por uma extrema-direita, negacionista da pandemia e os professores foram colocados a retornar para a escola ainda sem ter vacinação. E eu me lembro que essa foi uma pauta bem importante, se a escola, se os professores deveriam retornar sim ou não, se nós deveríamos ser prioritários na vacinação ou não* (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).



Junto à discussão acerca das prioridades para vacinação, os(as) docentes participantes dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos trouxeram visões diferentes a respeito das informações de saúde que eram veiculadas na mídia, nas redes sociais e nos próprios discursos do Governo Federal durante o período:

*Com tudo que nós tínhamos de divulgação, com tudo que nós tínhamos de trabalho feito, conversa com os alunos, informação na rádio, TV, redes sociais, nós ainda tínhamos pessoas que não acreditavam de jeito nenhum, inclusive colegas professoras. Eu me sentia assim, de certa forma, agredida. Às vezes eu saía da sala, entrava uma outra professora, enquanto eu deixava todas as janelas abertas, porque precisava, a professora entrava, fechava todas as cortinas e janelas porque ela ia passar um slide, como se eu não desse um jeito de passar slide com todas as janelas abertas. Então teve isso também. Eu nunca me queixei pra equipe diretiva em relação a isso, mas eu me questionava, eu pensava: 'mas como assim, a gente dentro de uma instituição de educação, teríamos que ser os primeiros a dar os exemplos, e a gente entrava na vala comum', os alunos tudo bem porque talvez eles não tivessem acesso, talvez não acreditassem, mas os nossos próprios colegas terem esse tipo de atitude? Então isso também teve lá na minha escola (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O relato de Luciana, no Grupo de Discussão 2, mostra o quanto o embate entre a Ciência e os discursos de senso comum foram presentes até dentro da escola, local onde o pensamento científico deveria ser priorizado. Em texto escrito em 2020 e cedido para a pesquisa, a docente também reforçou a importância da Ciência ser valorizada nas escolas e ser base para as decisões governamentais quanto à vacinação ou ao retorno presencial, situações que ainda não haviam ocorrido na época da escrita do texto:

*Eu acredito na Ciência! Tenho lido, me informado, analisado estatísticas... Sou professora e como tal preciso ter um posicionamento frente aos questionamentos dos estudantes e acadêmicos. Penso que, quem trabalha com educação, precisa estar em acordo com a Ciência. Caso contrário, não é na educação, o melhor lugar para se ficar. Talvez seja exatamente essa questão que faz com que a escola esteja longe de ser valorizada. A invisibilidade dos profissionais da educação ficou muito explícita na fala da sociedade. Ao se discutir sobre o retorno às aulas, a única pauta de argumentação que aparece é a criança, como se ela ficasse na escola sozinha ou se morasse em casa sozinha. São muitos fatores e protagonistas que envolvem o retorno às aulas. Compreendo a importância dos profissionais da saúde serem consultados sobre o efetivo retorno das aulas presenciais e esse parecer deve ser considerado prioritário na decisão final. Com relação às questões pedagógicas, os consultados precisam ser também os professores. Parece que todo mundo entende de educação ou de como as aulas acontecem dentro da escola (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020, grifos da professora).*

O sentimento de “agressão” que a professora relatou sentir quanto à descrença na ciência por alguns(as) colegas de trabalho foi corroborado por Cássia, que como diretora escolar precisou se posicionar de forma mais contundente para que as ações de prevenção e combate ao Coronavírus fossem seguidas dentro da instituição:

*Eu não tive problema com isso dos professores, mas tive com a cuidadora que não quis se vacinar, na época da vacinação. Porque eu não sei se vocês tinham... eu não me lembro se isso era um regramento da secretaria ou se a gente que acabou cobrando lá, mas eu cobrei a vacina, eu pedia se tinha feito a primeira, segunda dose, e eu pedia pra pessoa assinar e colocar a data. E de todo mundo, das terceirizadas, de todo mundo. E aí teve uma cuidadora que não quis tomar, aí eu disse pra ela: ‘Bom, eu sinto muito, mas na minha escola não vai dar pra ti continuar’, aí eu liguei pra T. S. e disse: ‘A fulana não quer se vacinar, é um direito dela, mas é um direito meu também não querer que ela trabalhe aqui, até porque ela tá com um menino especial, público de risco que não pode usar máscara, autista severo, e já que ela não quer fazer eu respeito, mas não quero ela aqui’ (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A postura da diretora Cássia de cobrar a vacinação dos(as) docentes e funcionários(as) da escola não foi orientada pela SMED, partiu da própria docente, que compreendia a importância da vacinação e desejava um retorno presencial seguro à toda comunidade escolar. Contatar a empresa terceirizada responsável pelo serviço de cuidadoria educacional e pedir a troca da profissional que optou pela não vacinação foi uma forma encontrada de preservar a saúde do grupo de trabalho da escola e, principalmente, da criança atendida pela funcionária, uma vez que por ser público da Educação Especial e ter limitações quanto ao uso da máscara, o estudante poderia correr um maior risco em contato direto com um adulto não vacinado.

No Grupo de Discussão 1, as narrativas em relação à vacinação e aos discursos anti vacina, bem como a favor de tratamentos não cientificamente comprovados, foram bem diferentes ao segundo Grupo. Apesar das três professoras terem relatado que tomaram as primeiras doses da vacina, e da professora Vanessa ter problematizado a postura do Governo Federal, Rita e Letícia tiveram discursos, em alguns momentos da discussão, que foram contrários às recomendações da OMS, corroborando com a fala de Luciana, que mesmo entre os(as) docentes, nem sempre a ciência foi validada como discurso a ser seguido, na briga de narrativas que se estabelecia na sociedade. A fala de Letícia ilustra essa situação:

*Aí estava um zum zum zum da ivermectina e isso e aquilo e eu falava pro meu irmão: 'tu sabe se isso vai fazer efeito ou não? Nem eu! Nem o médico, é uma tentativa, porque ninguém conhece como é o vírus, então toma isso aí, mal não vai fazer e vê o que dá'. Para tentar se salvar, porque não tinha o que fazer... Quem conhecia o vírus? Quem sabia alguma coisa dele? E aí o que aconteceu, eles tomaram, mas aí tinha gente que dizia: 'ah... não toma e tal' e eu dizia: 'cala a boca, não escuta esse pessoal!', porque tá todo mundo num apavoramento, era todo mundo muito apavorado, então tu não sabias quem escutava, o que falava, onde ia... era muitas pessoas falando uma coisa, falando outra, então tu não tinha um norte (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A narrativa da professora demonstra o quanto as informações falsas a respeito do vírus e da pandemia foram fortemente difundidas entre a população. A ideia de “não saber quem ouvir” em uma emergência sanitária, em que a prioridade deveria ser escutar os pesquisadores da saúde e os órgãos oficiais, se difundiu inclusive entre os(as) professores(as), muitos(as) optaram por realizar tratamentos que eram refutados pelos pesquisadores da área, que estavam concentrados em estudar o Coronavírus e seus efeitos. O uso da hidroxicloroquina (como tratamento) e da ivermectina (como prevenção para evitar a contaminação) foi fortemente difundido pelo Governo Federal, especialmente na figura do presidente da república na época, o que causou grande confusão na população, uma vez que as recomendações do governo eram contrárias à OMS, com discursos negacionistas e anti vacina.

Em maio de 2020 a OMS recomendou a suspensão do uso da hidroxicloroquina para tratamento de Covid-19 por conta do baixo número de estudos a respeito de sua eficácia, visto que os efeitos colaterais do seu uso indiscriminado seriam muito maiores, já que a medicação é originalmente utilizada para o tratamento da malária. No Brasil, “O presidente Bolsonaro mandou os laboratórios do Exército fabricarem um enorme volume de hidroxicloroquina, um estoque suficiente para dezoito anos de uso para a necessidade indicada. E o prazo de validade é de dois anos!” (Santos, 2021, p. 187-188), com isso, o ex-presidente intensificou seu discurso de incentivo ao uso do medicamento, enquanto muitos de seus apoiadores divulgavam informações falsas sobre a OMS e suas recomendações.

O discurso de aversão às vacinas também foi fortemente difundido pelo Governo Federal, o ex-presidente Jair Bolsonaro afirmava não ter se vacinado e, em janeiro de 2021, decretou um sigilo de 100 anos ao seu cartão de vacinação,

impedindo que estes dados fossem divulgados<sup>70</sup>. Diante disso, muitas notícias falsas foram difundidas em relação às vacinas, especialmente através das redes sociais, e por conta disso algumas pessoas que realizaram uma ou duas doses da vacina não retornaram para realizar as próximas, foi o caso da professora Letícia:

*Eu fiz duas doses só da vacina, aí eu fui fazer um exame e alguém disse que eu estava com as vacinas atrasadas e eu disse: 'não vou fazer!', eu tive problema de aceleração do coração, meu irmão tem arritmia cardíaca, então a gente ficou com um pé atrás, meu pai também fez duas e deu, porque daqui um pouco eu tenho arritmia e não sei, aí depois eu fui atrás de cárdio pra ver realmente o que aconteceu, tem estudos que dizem que pode ter uma reação, mas não tem nada muito comprovado, então eu parei por ali, não fiz mais, o pessoal lá de casa não fez mais. E tu fica assim, e aí? (Letícia, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Os estudos citados pela professora Letícia na verdade foram difundidos de maneira errônea e utilizados para a propagação de notícias falsas, uma vez que tal afirmativa nunca foi comprovada<sup>71</sup>. Além dessa, muitas outras notícias falsas a respeito da vacina foram difundidas no Brasil, entre elas: de que a vacina iria modificar o DNA dos seres humanos; de que teria um *chip* líquido e inteligência artificial para controle populacional; que transmitiria HIV; que criaria um campo magnético em quem se imuniza; que as vacinas não teriam comprovação científica<sup>72</sup>. As redes sociais, especialmente os grupos de *WhatsApp* e *Telegram*, foram as mídias mais utilizadas para a divulgação das notícias falsas sobre a vacina e acabaram por se espalhar rapidamente entre a população, especialmente os apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro, visto que o mesmo constantemente fazia afirmações contrárias à vacinação.

---

<sup>70</sup> Em janeiro de 2024, a Controladoria-Geral da União (CGU) concluiu uma investigação a respeito do registro de vacinação contido no cartão do ex-presidente Jair Bolsonaro, datando de julho de 2021, após o sigilo ser retirado de seu cartão de vacinação em 2023. Segundo a CGU, o certificado de vacinação do ex-presidente, utilizado em suas viagens internacionais, é falso (Agência Brasil, 2024). AGÊNCIA BRASIL. CGU conclui que certificado de vacinação de Bolsonaro é falso. Brasília, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-01/cgu-conclui-que-certificado-de-vacinacao-de-bolsonaro-e-falso>. Acesso em: 22 maio 2024.

<sup>71</sup> O Ministério da Saúde, em 2023, divulgou nota sobre o assunto. BRASIL. Ministério da Saúde. Vacinas contra a Covid-19 não aumentam risco de miocardite e morte. Entenda por que você pode confiar. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/vacinas-contr-a-covid-19-nao-aumentam-risco-de-miocardite-e-morte-entenda-por-que-voce-pode-confiar>. Acesso em: 22 maio 2024.

<sup>72</sup> Mais sobre o assunto pode ser acessado na reportagem da Agência da Hora, da Universidade Federal de Santa Maria. AGÊNCIA DA HORA. Top 5 Fake News mais absurdas sobre a vacina. Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/agencia-da-hora/2021/11/11/top-5-fake-news-mais-absurdas-sobre-a-vacina>. Acesso em: 22 maio 2024.

A professora Flávia, em seu Depoimento, citou que para sua família, em que três dos quatro moradores da casa são docentes da Rede, a vacinação e o isolamento social foram prioridade. Ela conta que a família conseguiu se manter segura seguindo as recomendações da OMS, mas ela tinha consciência de que nem todos tinham o privilégio de manter o isolamento e, para além disso, grande parte da população não tinha consciência da importância de seguir as recomendações da ciência, desacreditando-a por conta das inúmeras notícias falsas difundidas:

*Mas a gente acabava sempre pensando em relação às demais pessoas, o número de mortes e casos que a cada dia aumentava, a falta de política pública para atender as situações, a gente não tinha como ser humano não se sensibilizar com tudo que estava acontecendo naquele momento, era bastante preocupante (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

A preocupação da professora Flávia com a falta de direcionamento nas políticas públicas para atender às necessidades da população na emergência sanitária, especialmente das populações mais vulneráveis, que não tinham condições de seguir todas as recomendações de isolamento por conta de seus trabalhos ou que, inclusive, acabavam por acreditar em notícias falsas veiculadas nas redes sociais, era latente. Em seu texto escrito para o Memorial solicitado pela SMED, e cedido para uso na pesquisa, ela reforça que muitas vezes tinha a sensação de que somente sua família estava em isolamento, enquanto todo o restante da população parecia já ter retomado a vida normal:

*Estamos levando à risca o isolamento e procuramos evitar as saídas de casa, fazendo apenas o mercado e consultas médicas. Em alguns momentos nos sentimos “uns idiotas, vivendo num mundo desconhecido” porque muitas vezes temos a impressão de que apenas a nossa família está em isolamento. Que o restante da sociedade está “levando uma vida normal”. Como forma de aliviar as tensões dessa rotina procuramos passar os finais de semana num ambiente mais tranquilo, no meio da natureza, nos deslocamos até a chácara para recarregar baterias (Flavia, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020, grifos da professora).*

É claro que muitas outras famílias se mantinham isoladas, como foi presente inclusive nas narrativas de Luciana, Leonardo, Beatriz, Marcela, Laura e Cássia, porém grande parte da população seguia se aglomerando em reuniões familiares, festas, jantares e outras situações que poderiam ser evitadas.

O professor Leonardo fez uma importante reflexão a respeito do discurso positivo que se difundiu em parte da sociedade de que a pandemia traria uma mudança social e a construção de relações mais empáticas:

*Algumas pessoas diziam e reforçavam de forma insistente que a pandemia tinha vindo para gente enquanto sociedade rever nossos valores, desenvolver a nossa solidariedade e que, ao fim da pandemia, teríamos uma nova realidade social construída. E eu me lembro que na época eu já criticava isso porque a educação ela não, ela não está separada do seu contexto social, né? E enquanto a sociedade não mudar, o capitalismo não mudar, nós vamos continuar tendo a realidade educacional que a gente tem, não ia ser a pandemia que ia fazer a gente ter um ponto de inflexão na educação do Brasil. E me incomodava muito esse uso da pandemia que se fazia, e esse discurso excessivamente positivo, né? Que me lembra um pouco a ideia de auto exploração. Foi muito usado e continua sendo, essa ideia de que nós faríamos uma diferença enorme, de que depois dessa pandemia a educação seria valorizada, que tudo seria diferente... E nós estamos aqui em 2023 e a partir do momento que a pandemia terminou, a gente percebe que voltamos para mais do mesmo (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

A professora Luciana, em texto escrito para o memorial da SMED e cedido para a pesquisa, fez reflexão semelhante a do professor:

*Ao perceber que o tempo em casa seria longo, tínhamos a esperança que esse fosse um momento, no qual a pessoas mudariam. Seriam mais humanas, empáticas, etc... O que vejo hoje, é um quadro da economia se sobrepondo a saúde! Realmente temos apenas um vírus e ele não fará nenhum milagre! Nossa região tem a força do trabalho e não abre mão disso. Acredito na força do trabalho. Sentimo-nos melhores tendo nosso trabalho. Não tenho uma resposta e nem uma fórmula mágica para resolver o binômio economia x saúde. O que sinto falta são de políticas públicas mais eficazes no combate do contágio do Coronavírus nos 3 níveis de gestão: federal, estadual e municipal. Talvez um trabalho mais efetivo e coletivo, unindo todos os governos, poderíamos ter os impactos amenizados causados pela pandemia ao setor econômico. Mas não posso compactuar com tantas mortes em nosso país que poderiam ser evitadas. Hoje, 03/08/2020, escrevendo esse texto, já passam dos 97 mil mortos e mais de 2 milhões de pessoas infectadas. São vidas que se foram. São amores perdidos pela Covid 19. Quantas dessas pessoas não teriam morrido mesmo sendo do grupo de risco ou tendo uma idade mais avançada? Sem contar que, grande parte dos “recuperados” carregarão sequelas por um bom tempo ainda! (Luciana, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020, grifos da professora).*

Quando Santos (2021) discute as três metáforas do vírus, evocadas no capítulo dois desta tese, apresenta “o vírus como inimigo” como uma das metáforas que podia ser adotada pela sociedade, e que resultaria no travamento de uma guerra contra o vírus, que em algum momento chegaria ao fim, mas que não geraria aprendizagens significativas para a sociedade, pois no “pós-guerra” tudo voltaria a ser como antes. Por mais que em muitos discursos oficiais do Governo Federal e nas

próprias políticas adotadas o vírus não tenha sido visto exatamente como um inimigo, já que até se “duvidava de sua existência”, a ideia de que o importante era que tudo voltasse ao normal foi bastante difundida, se assemelhando ao contexto de pós-guerra (ou pós-pandemia) discutido pelo autor.

A metáfora do Vírus como Pedagogo, a qual Leonardo e Luciana criticam em suas narrativas, de fato não se concretizou no âmbito da sociedade. O vírus pode ter sido Pedagogo em contextos individuais ou micropolíticos, como no âmbito familiar ou nos movimentos sociais, porém a ideia de uma mudança social impulsionada pela pandemia não se concretizou, uma vez que com a possibilidade de retomada presencial das aulas e das demais atividades da sociedade, muito do que se vivia antes no âmbito da competição e valorização dos mais ricos seguiu se difundindo.

Antunes (2022), ao discutir a organização social em torno do “capitalismo pandêmico”, alerta para a fragilização das relações trabalhistas que já ocorria no Brasil desde a implementação da Reforma Trabalhista<sup>73</sup>, no governo do ex-presidente Michel Temer em 2017, e que se intensificou durante a pandemia. Junto à fragilidade das relações trabalhistas, caminha a falta de recursos da população para lidar com a emergência sanitária, afinal, com o trabalho informal, muitos(as) trabalhadores(as) deixaram de ter sua fonte de renda. Com o aumento do desemprego, as desigualdades sociais também se intensificaram e reforçaram os privilégios das camadas mais favorecidas da sociedade: trabalho remoto, consumo exacerbado de bens relacionados às Tecnologias Digitais, procura aumentada dos serviços de *delivery*.

Os aspectos tensionados por Antunes (2022) revelam que a mudança na sociedade, problematizada nas narrativas de Leonardo e Luciana, estiveram distantes de ocorrer. Ainda que muitos movimentos sociais, coletivos, ONGs e mesmo cidadãos autônomos tenham se envolvido em ações de solidariedade, reforçando valores de humanidade e cooperação em um momento de dificuldade, as estruturas sociais não foram rompidas, as desigualdades seguiram presentes e, rapidamente, a sociedade se reorganizou de forma a manter os privilégios dos mais ricos em detrimento das necessidades do restante da população.

---

<sup>73</sup> A reforma trabalhista de 2017 foi uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instrumentalizada pela lei № 13.467 de 2017, e que gerou diversos prejuízos, em termos de direitos trabalhistas, aos trabalhadores(as) do país, incluindo a possibilidade de terceirização dos serviços e, em alguns contextos, permitindo o fim do vínculo empregatício.

A ideia de que era ilusória a expectativa de que a sociedade seria diferente, denunciada no depoimento do Professor Leonardo, perpassa muitas das narrativas docentes analisadas ao longo desta tese, pois para muitos(as) professores(as) a retomada das aulas presenciais ou a possibilidade de reencontrar familiares e amigos representou a “volta para a vida normal”. O cenário de retorno àquilo que era vivido antes da pandemia, tanto no âmbito da sociedade como na escola, porém, não representa a impossibilidade de que mudanças, nas ações individuais de cada docente ou na organização de cada escola, possam ter ocorrido. A denúncia feita por Leonardo diz respeito ao contrato social em que vivemos e o fortalecimento das relações neoliberais, os anúncios (Freire, 2015), por sua vez, presentes em outras narrativas analisadas, relacionam-se com as possibilidades de mudança dentro desse contexto social inalterado. Por mais que a mudança nas relações sociais defendida por Santos (2021) tenha permanecido utópica, aspecto que já era apontado pelo autor como possibilidade ainda no decorrer da pandemia, as micro mudanças foram percebidas por alguns(as) docentes em suas narrativas, especialmente relacionadas à escola e à necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Na próxima subcategoria, alguns destes aspectos são analisados.

#### 11.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: “EU ME REINVENTEI COMO PROFESSORA”

Em meio aos movimentos docentes impulsionados pelas situações pessoais, pela sobrecarga de trabalho ou pelos contextos desafiadores enfrentados, as práticas pedagógicas de muitos(as) professores(as) também se movimentaram. No questionário de pesquisa, apenas dois docentes relataram não perceber mudanças em suas práticas pedagógicas no período da pandemia, já os participantes dos Grupos de Discussão e dos Depoimentos identificaram ao menos alguma alteração em suas práticas, mesmo que pequena.

A inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas foi assunto bastante presente nas narrativas docentes. Ainda que muitas escolas tenham optado por enviar atividades impressas durante o Ensino Remoto Emergencial, muitos(as) docentes fizeram uso de recursos que antes não eram tão presentes no seu cotidiano de trabalho:



*Sobre a prática pedagógica, o que eu destaco nisso tudo foi com certeza a inserção dos recursos tecnológicos nas minhas aulas, porque hoje eu percebo, quando eu vou planejar, que eu não consigo não incluir mais isso. Eu me apeguei tanto aos vídeos, às músicas, a esses recursos que não que eu não usasse antes, mas de uma maneira bem menos frequente, então com certeza o aprendizado foi grande no manuseio desses recursos, dessas estratégias, e hoje eu sigo incorporando nas minhas práticas. E eu acho que um amadurecimento na minha habilidade de gerir os tempos e espaços enquanto professora, por estar em uma sala de aula sem paredes, mediando esses dois grupos assim (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

O relato da professora Laura mostra que ela considera que as mudanças em suas práticas pedagógicas foram significativas a ponto de permanecerem mesmo pós-pandemia. Quando a docente diz que “se apegou” aos recursos e que incorporou os mesmos ao seu fazer docente, demonstra que houve uma reflexão crítica sobre sua prática que a fez movimentar sua docência. Da mesma forma, quando consegue perceber que aprimorou sua habilidade de gestão do tempo e espaço em sala de aula, Laura percebe que os saberes aceitação do novo e tomada consciente de decisões (FREIRE, 2017) puderam ser adquiridos ou aprimorados a partir dos movimentos que realizou.

A professora Rita também pontuou as aprendizagens em relação às tecnologias digitais e como podem ser incorporadas nas práticas como forma de facilitar o trabalho docente e auxiliar nas aprendizagens dos(as) estudantes:

*Aprendizagem de [...] experimentar a tecnologia, de se abrir pra coisas novas, mesmo que no solavanco, eu acho que essa aprendizagem a gente teve, não foi no amor, foi na dor, mas a gente teve, talvez a gente já esteja voltando de novo para uma revogação, porque acho que assim como a gente tem a capacidade de se reinventar a gente tem a capacidade de muito rápido de se acomodar, isso é fato (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Ao tratar do tema, Rita reforça que a aprendizagem foi no “solavanco”, ou seja, foi mais uma necessidade do que um desejo para muitos(as) docentes, uma vez que era a única alternativa possível no Ensino Remoto Emergencial e até mesmo no Retorno Escalonado à Presencialidade, porém, a professora destaca que tem percebido um movimento de abandono, por parte de alguns(as) professores(as) do uso das tecnologias digitais, como se ao retornar para a sala de aula presencial, não fosse mais necessário fazer uso destes recursos.

Neste sentido, é possível perceber que a forma como as TDIC's são vistas pelos(as) docentes na escola ainda não é unânime, ou seja, há docentes que percebem - e perceberam isso muito devido às experiências na pandemia - que não

há mais como afastar as tecnologias da escola, por outro lado, há aqueles(as) que consideram que suas práticas pedagógicas já estavam adequadas antes da pandemia e, por isso, apenas retornaram ao trabalho já realizado anteriormente.

Incorporar ações ou instrumentos aprendidos durante a pandemia às práticas pedagógicas não é uma forma de depreciar aquilo que se realizava na escola anteriormente, mas uma maneira de validar as coisas positivas que foram aprendidas e permitir que novas práticas se concretizem. A docência se movimenta e se modifica ao longo dos anos por diversos aspectos (Roncarelli, 2019), o acompanhamento das evoluções tecnológicas e digitais é um deles, portanto realizar pequenos movimentos docentes neste sentido não significa abandonar por completo as práticas anteriores.

O professor Leonardo refletiu acerca da formação docente no âmbito das tecnologias digitais:

*E para os professores também foi muito difícil se adaptar a isso. A gente percebe que na nossa formação de licenciatura tem um déficit muito grande do uso das tecnologias, né? Então, fica aí uma coisa que a gente deveria rever enquanto formação docente (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

O aspecto levantado pelo docente se relaciona com a discussão acerca da docência em movimento. É através da formação docente que as práticas podem ser refletidas e refeitas, ou seja, quando o(a) docente se coloca em posição de formação permanente, está aberto(a) às possibilidades do novo, de modificar suas práticas e fazer outras tentativas, que poderão ser refletidas e posteriormente modificadas. Ao tratar da formação de professores(as), Freire (2017) discute bastante o conceito de formação permanente, uma vez que somos seres inacabados e, portanto, em contante formação. A crítica do professor Leonardo a respeito da falta de formação, no âmbito das licenciaturas, sobre o uso das tecnologias digitais é bastante pertinente, mas pode ser ampliada para o contexto da formação permanente: se este é um déficit percebido pelos(as) professores(as) é preciso que possam formar-se ao longo de suas carreiras, seja por meio de engajamento individual, seja através de formações promovidas pela mantenedora.

A experiência narrada pela professora Luciana demonstra que a docente conseguiu, mesmo com todas as adversidades enfrentadas no período, formar-se de modo contínuo, refletindo sobre suas práticas e (re)agindo frente ao que precisava ser mudado. A docência de Luciana movimentou-se por meio da formação permanente

individual, motivada pelas necessidades percebidas em sua prática: aprimorar os roteiros dos Estudos Monitorados não Presenciais que eram enviados aos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial. A docente admite que a aprendizagem foi com base na “tentativa e erro”, uma vez que não havia saberes para serem evocados no momento, afinal nunca tinha experimentado ensinar remotamente as crianças, porém pode construir novos saberes adaptando as práticas que já costumava ter em sua atuação como docente da Educação a Distância, no Ensino Superior:

*Mas tudo no tato, sabe? O que funciona, o que deu certo, o que não deu... E aí tu vai (sic) pegando assim o ponto de segurança naquele novo trabalho, porque foi um novo trabalho de fazer com as crianças, e aí tu vai indo, depois tu olha pra trás e hoje eu percebo a diferença dos meus primeiros roteiros e os últimos, é gritante, porque a gente foi aprendendo no processo e eu acho que essa aprendizagem também foi extremamente positiva. E de certa forma, olha o que eu vou dizer... foi muito prazeroso esse momento de aprendizagem, porque eu olhava aqueles roteiros e eu dizia: ‘meu deus, ficaram muito legais!’, e quando voltava, voltava algo assim que eu imaginava que tinha ficado bacana, sabe? Pelas respostas que vinham (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Ao mesmo tempo em que a professora Luciana construiu novos saberes docentes, o professor Leonardo reflete sobre suas práticas com o olhar de quem compreende que talvez elas não tenham sido as ideais para o momento pandêmico:

*Quanto às minhas práticas pedagógicas eu olhando agora, em perspectiva, eu penso que eu acabei não fazendo um trabalho tão bom quanto eu poderia, vejo com frustração isso. Acho que eu não estava preparado para pensar práticas pedagógicas à distância de forma monitorada e, talvez o que eu tenha proposto para os alunos era uma reprodução do modelo presencial. A gente tinha muita dificuldade de o que oferecer para os alunos, então, se o estudante já estava buscando atividade impressa na escola porque ele não tinha acesso à internet, então, como é que a gente exigiria que ele pesquisasse em outras fontes... Então, acabou que o livro didático foi entregue aos estudantes e continuou sendo a principal ferramenta pedagógica e, enfim, não foi assim... foi muito desafiador para mim, por mais que a gente tentasse fazer diferente (Leonardo, 20 horas, até 5 anos de atuação).*

O professor é bastante crítico em relação às práticas que adotou no período, demonstrando que mesmo passados dois anos do encerramento do Ensino Remoto Emergencial, consegue se posicionar de forma reflexiva, evocando o saber docente de “pensar certo” (Freire, 2017), na medida em que considera avaliar criticamente aquilo que viveu, em um movimento de ação-reflexão.

A narrativa de Leonardo é também carregada de importantes percepções acerca do que se enfrentava durante o Ensino Remoto Emergencial: os(as) professores(as) lutaram com as armas que tinham. Se os(as) estudantes não tinham acesso a outros meios de pesquisa ou comunicação, de fato as explicações impressas e os livros didáticos eram os caminhos possíveis. O fato de “tentar fazer diferente” mostra que houve movimento na docência, pois havia a busca por diferentes alternativas, visando a aprendizagem dos(as) estudantes. O depoimento do docente corrobora com aspectos já anteriormente discutidos nesta tese: a desigualdade social presente no Brasil prejudicou o acesso de muitas crianças e adolescentes ao conteúdo das aulas, bem como à possibilidade de utilização de recursos variados de aprendizagem (Santos, 2021). Portanto, a mudança nas práticas pedagógicas não depende exclusivamente da vontade docente, ela perpassa todos os aspectos de organização escolar, recursos disponíveis, formação permanente, além das oportunidades que os(as) estudantes possuem de acesso à alimentação, saúde, segurança, condições dignas de moradia, acesso à internet e outros bens de consumo.

A professora Marcela, em seu depoimento, reconhece o quanto a aprendizagem permanente individual foi presente na pandemia. Muitos(as) docentes precisaram encontrar alternativas para atender às necessidades dos(as) estudantes e para isso precisaram buscar por formação, aprender na prática e até mesmo construir redes de suporte entre docentes:

*A pandemia evidenciou colegas que são autodidatas, que se reinventaram na pandemia, que fizeram chover coisas, já faziam presencialmente essas pessoas, e ficou evidente quem eram os bons, porque eles deram um jeito de dar aula, eles se sobressairam, eles fizeram e aconteceram, tanto virtualmente, quanto nos Estudos Monitorados (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A ideia de que alguns(as) profissionais se reinventaram neste período foi bastante validada na fala de Marcela, que também reconhece que nem todos(as) docentes passaram pelo mesmo processo, portanto da mesma forma que muitos(as) conseguiram movimentar sua docência em direção às práticas pedagógicas diferentes das adotadas anteriormente, outros(as) não conseguiram se adaptar ao período e tiveram mais dificuldade de atender às demandas apresentadas na pandemia.

Em um trecho do texto escrito para o memorial da SMED em 2020, e cedido para a pesquisa, a professora Flávia retratou o quanto foi preciso desenvolver soluções na coletividade, já que não havia receita que dissesse o que fazer:

*No aspecto profissional, apesar de estar desempenhando a função de coordenadora pedagógica há mais de 10 anos, neste momento o desafio está sendo imenso. Tudo é novo, muitas perguntas, desafios e poucas respostas, poucas saídas. Mas, sempre acreditei que o trabalho coletivo, as tomadas de decisões no coletivo seriam a melhor estratégia e nesse momento tem sido fundamental. Precisamos ser humildes e reconhecer as nossas limitações e construir saídas de forma coletiva. Um ano bastante desgastante, mas vamos seguindo em frente, mesmo diante de tantas incertezas (Flávia, trecho do texto enviado ao Memorial, em 2020).*

A humildade é um saber docente evidenciado por Freire (2017) como fundamental para que a reflexão crítica sobre a prática ocorra. Quando reconhece a necessidade de exercer a humildade a docente não está diminuindo sua experiência ou aquilo que sabe sobre a docência, pelo contrário, está admitindo que apesar de muito saber e de ter experimentado muita coisa em mais de dez anos de coordenação pedagógica, sempre há o que ser aprendido. A consciência do inacabamento, ou seja, de que como seres humanos estamos em constante processo de aprendizado, é defendida por Freire (2017, p. 50). Nas palavras do autor: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Portanto, colocar-se, humildemente, em posição de aprendiz, reconhecer-se como ser inacabado, permite à docente formar-se também na relação com o outro: os(as) colegas professores(as) que passavam pelos mesmos desafios.

Dois narrativas docentes se destacaram no que tange os movimentos da docência: a necessidade de reinvenção dos(as) professores(as) de Educação Física, e a experiência de trabalhar de forma interdisciplinar. Sobre as aulas de Educação Física, a professora Eduarda faz o seguinte relato:

*O meu esposo ele é professor também da rede, e ele é da Educação Física, e eu lembro o quanto era também desafiador trabalhar Educação Física nesses moldes, porque muitos também não entravam online, aí ele criou uma salinha lá de treino que era onde ele fazia as aulas e mostrava e gravava os vídeos e mandava os vídeos também pros alunos fazerem... Mas aí tinha que se reinventar sempre, não só o de Educação Física, todos nós, mas eles mais ainda (Eduarda, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A necessidade de reinventar as práticas pedagógicas foi bastante presente para os(as) professores(as) de disciplinas essencialmente práticas, como é o caso da

Educação Física e das Artes. Como já discutido anteriormente, a necessidade de se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial fez com que alguns(as) docentes destas disciplinas precisassem rever a forma como organizavam suas aulas (Silva; Silva, 2022).

Ao mesmo tempo, docentes de outras áreas do conhecimento também tiveram a oportunidade de experimentar formas diferentes de trabalhar, foi o caso da professora Marcela, que fez um importante relato sobre sua experiência de trabalhar de forma interdisciplinar e o quanto isso reflete, inclusive, nas suas práticas atuais:

*Eu dava Ciências, Matemática e Ensino Religioso, eu fazia as aulas todas integradas, então quando eles voltaram, eu já fazia isso no virtual, no retorno eu disse pra eles trazerem um caderno só, não precisava um pra cada disciplina, como as disciplinas eram integradas, não precisaria, mas eles reclamavam muito porque não sabiam quando terminava uma matéria e começava outra, uma das queixas que eu mais enfrentei naquela época é que eles não sabiam se eles estavam estudando Matemática, Ciências ou Ensino Religioso, sendo que numa única questão eles estavam trabalhando tudo. Teve muita queixa na coordenação pra eu voltar a trabalhar fragmentado, e eu achava isso um retrocesso, acho ainda. Pra mim a concepção de educação é que o conhecimento é um só, eu entendo o conhecimento como sendo uma coisa só, a gente separa às vezes pra entender melhor, mas se a gente tem a oportunidade de estudar integrado melhor ainda, a gente consegue perceber tudo: Matemática, interpretação de texto, Ciências... Mas eles ficavam muito bravos. A reclamação era justamente essa, dos pais também, que não sabiam quando estavam em cada aula, e eu dizia: 'Mas que bom!', eu explicava pros pais a mesma coisa, quando me mandavam mensagem eu dizia que se não sabia a diferença da disciplina era porque o objetivo estava sendo atingido, mas eles não gostavam, reclamavam... E eu me lembro de eu chorar muito naquela época de tanta reclamação que teve e a direção me chamou, eu sei que a coordenadora não estava de acordo com isso, mas a diretora cansou de receber reclamação a respeito, pediu pra eu ir mais devagar, porque a nossa rede não estava preparada pra esse tipo de mudança tão radical, e que de repente era melhor eu pensar minhas estratégias pra trabalhar em outra coisa, talvez no Ensino Superior, já que eu tinha Mestrado, porque com sexto ano e sétimo não dava pra trabalhar, que eles eram muito crianças e não entendiam, eu fazia isso com sextos, sétimos e oitavos. Aí trocou a gestão, consegui trabalhar integrado, e eu trabalho assim até hoje, nunca mais separei as disciplinas, hoje eu tenho só Matemática e Ciências, mas eu trabalho as duas juntas, com exceção do turno da manhã que eu só tenho Matemática, aí eu não consigo fazer muita coisa interligada, eu tento, mas eu tenho as limitações da separação das disciplinas, mas de tarde eu ministro as duas, tudo junto (Marcela, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

O depoimento de Marcela a respeito da aprendizagem que teve no Ensino Remoto Emergencial, de que era possível trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso, demonstra o quanto a docência em movimento esteve presente na experiência da professora. Apesar da pandemia ter sido um momento muito desafiador para Marcela,

especialmente por conta dos problemas de saúde que enfrentou, a docente conseguiu reinventar sua forma de trabalho e realizou um movimento de ruptura, no momento que rompeu com a forma tradicional de organização das disciplinas, e ao mesmo tempo um movimento de permanência, uma vez que lutou para que pudesse seguir trabalhando dessa forma também no retorno presencial das aulas.

Após uma mudança de gestão e depois de muito defender sua posição, a professora conseguiu validar sua proposta, mostrando que o trabalho interdisciplinar funciona também com o Ensino Fundamental, e não somente no Ensino Superior, como foi sugerido por uma das gestoras na época. De acordo com Ocampo *et al.* (2016), a interdisciplinaridade ainda é vista como desafio por muitos(as) docentes que apresentam uma visão superficial dessa possibilidade na escola, especialmente no que diz respeito à disciplina de Matemática, porém se desenvolvida com compromisso epistemológico e ético, tende a render bons resultados. Propor micro mudanças no contexto escolar é uma forma de movimentar a docência e a escola, mesmo que a instituição ainda esteja fortemente vinculada à hábitos e práticas tradicionais, as pequenas proposições de mudança dentro da sala de aula podem ser benéficas para aquele grupo de estudantes, ainda que não atinja a todos. O movimento de romper com aquilo que é preestabelecido na escola, ou seja, com aquelas culturas de intervenção pedagógica que perpetuam ao longo dos anos (Lemons, 2015), é uma tarefa desafiadora, pois envolve a reflexão sobre a ação, a descoberta de novas maneiras de fazer (Certeau, 2002) o cotidiano, além de precisar encontrar estratégias para que as ações sejam acolhidas pela gestão escolar, pelos(as) estudantes e pela comunidade escolar como um todo,

Durante seus relatos, os(as) professores(as) participantes desta etapa da pesquisa evidenciaram as aprendizagens que tiveram com as novas formas de trabalho adotadas na pandemia. Mesmo que reconheçam as inúmeras dificuldades enfrentadas, os(as) docentes também conseguiram perceber o quanto aprenderam no período. Para a professora Cássia, apesar de toda dor sentida por conta das mudanças bruscas na forma de viver que a pandemia gerou - pelo menos por um período de tempo – houve aprendizado:

*Eu acho que foi um ganho, porque toda dor gera um ganho, foi um momento doloroso em si, porque a gente se colocou a prova muito rápido, a gente sofreu com isso, as mudanças geram normalmente um sofrimento, e do jeito que foi, foi algo que tinha que avançar... (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A professora reconhece que algumas mudanças precisavam acontecer, neste momento do relato ela se refere especificamente às mudanças nas práticas pedagógicas estimuladas pelo uso das tecnologias digitais, mas mais do que reconhecer as mudanças ela valoriza as aprendizagens que elas puderam gerar. Reflexão semelhante foi presente nas falas de Luciana e de Isabela:

*Eu acho que todo mundo de uma forma ou de outra teve umas modificações na vida da gente, não somos mais os mesmos, eu penso que eu não sou mais a mesma, dois anos de pandemia foi crucial até pra eu começar a enxergar outras coisas que até então eu não enxergava. [...] Mas foi muito interessante as aprendizagens, porque era algo que a gente nunca tinha experienciado antes, olha eu quase me aposentando vivi algo completamente diferente (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

*Hoje em dia eu vejo que todo esse processo que eu passei ao longo dos dois anos ele ainda tem reflexos na minha vida, na minha prática pedagógica principalmente, mas hoje em dia eu consegui me desvencilhar da medicação, após terapia, e consigo enfrentar melhor essas dificuldades que eu vivo em sala de aula. Acho que a pandemia nos ensinou muito isso, mas também nos doeu muito, então são prós e contras (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

Os prós e contras narrados por Isabela mostram que foi um período de movimentos e de aprendizagens, porém não foi um momento fácil, já que a professora teve que lidar com adoecimento mental, medo de contaminação, isolamento social, carga excessiva de trabalho e uma forma completamente diferente de atuar na docência. Essa reflexão é feita também por Letícia (40 horas, até 5 anos de atuação): *“Eu me reinventei, realmente, mas eu achei muito maçante”*, que reconhece que as mudanças ocorreram, mas foram acompanhadas de muitas angústias, sensação que, muitas vezes, pode vir atrelada aos movimentos da docência (Roncarelli, 2019).

Entre as práticas e os movimentos docentes, a reflexão de Cássia ajuda a encerrar a presente análise de forma que resume o sentimento dos(as) professore(as) que narraram suas aprendizagens: *“Aprendi muito? Aprendi muito. Principalmente a entender que tem coisas muito mais difíceis na vida do que eu considerava antes. Valorizar muitas outras coisas que antes eu não valorizava, mas assim, eu não tenho saudade do que passou.”* (Cássia, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação)

A docência em movimento, portanto, se evidenciou nos percursos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa ao longo da pandemia. Foi possível perceber que, para os(as) docentes com menos tempo de atuação na rede, a abertura para a utilização de novas tecnologias digitais se fez mais evidente nos relatos. As



permanências em relação às práticas que se iniciaram no Ensino Remoto Emergencial e perduraram na presencialidade também foram, no geral, mais presentes nas narrativas dos(as) professores(as) iniciantes. Por sua vez, os(as) docentes experientes demonstraram maior preocupação com as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias durante o período pandêmico.

Esses dados revelam que a docência em movimento também é evocada a partir das experiências formativas e de vida de cada professor(a). Para aqueles(as) mais jovens, que, no geral, tiveram a formação inicial mais voltada para as questões do uso das tecnologias digitais, adequar suas práticas ao digital foi desafiador, porém mais fácil de ser articulado. Por sua vez, professores(as) mais experientes, responsáveis financeiramente por suas famílias, ou que já enfrentaram situações de crises econômicas mais agudas na sociedade, acolheram de forma mais significativa as histórias contadas pela comunidade escolar, em relação às dificuldades econômicas que se acentuaram com a pandemia.

As narrativas demonstram que diante dos desafios enfrentados no Ensino Remoto Emergencial e no escalonamento, os(as) docentes modificaram ações, hábitos e práticas pedagógicas, a fim de atender da melhor forma os(as) estudantes e as demandas da escola. Algumas dessas práticas tiveram continuidade no pós-pandemia, como relatado pelas professoras Laura, Isabela e Marcela, outras práticas foram abandonadas no retorno presencial, uma vez que não fizeram mais sentido para os(as) professores(as).

As permanências e rupturas estiveram presentes nas práticas construídas, ou evocadas, durante a emergência pandêmica. As permanências, no sentido de ações que existiam antes da pandemia e perduraram mesmo com a necessidade de fazer uma escola diferente, visto que a presencialidade não era possível, nem sempre contribuíram com a perspectiva de práticas pedagógicas que fizessem sentido no modelo de Ensino Remoto Emergencial. A relação que se estabelece é de que a casa passou a ser a escola, mas o formato das aulas permaneceu o mesmo adotado na presencialidade.

Algumas rupturas, no sentido de práticas mais adaptadas ao contexto remoto, também foram identificadas nas narrativas docentes, como no caso das “conversas” através do papel, quando docentes relataram enviar bilhetes junto às atividades, fazer vídeos ou áudios buscando dialogar com os(as) estudantes, tentando estabelecer uma relação pedagógica dialógica, ainda que nem sempre recebessem retorno por

parte das crianças e adolescentes. A postura de buscar construir a aula *com os(as)* estudantes, defendida por Rios (2008), é requerida pelos(as) docentes que buscaram dialogar com os(as) estudantes, estabelecendo rotinas de cuidado e valorização da expressão pessoal, em contrapartida àqueles que optaram por enviar “atividades soltas” sem contextualizar, seja por meio das palavras escritas ou em vídeo, aquilo que seria construído com a proposta.

Outra ruptura na estrutura da aula diz respeito ao desafio aceito por alguns professores(as) de trabalhar com a interdisciplinaridade, percebendo a possibilidade de integrar áreas que, no cotidiano da organização escolar, costumam ser abordadas separadamente, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse aspecto também pode ser considerado uma permanência, no caso da narrativa da Professora Beatriz, no sentido de que foi uma prática adotada pela docente que perdurou mesmo após o retorno à presencialidade.

Por outro lado, as rupturas que mereciam ser tratadas como possíveis permanências para o pós-pandemia estão relacionadas com o acervo de aulas e materiais desenvolvidos por diversos(as) professores(as) ao longo da pandemia, seja por meio de vídeos, materiais impressos, áudios, plataformas de jogos digitais, entre outros, que acabaram por ficar esquecidos no retorno à presencialidade. Faltou uma postura de projeção de futuro, bem como de valorização das memórias, por parte da mantenedora, no sentido de organizar um acervo digital com os materiais e valorizar a produção docente em um período de tantas adaptações.

Ao mesmo passo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, acabou sendo esquecido em muitas escolas, mesmo que o Google Sala de Aula ainda esteja disponível aos professores(as) e estudantes da RME, não foram realizadas ações de continuidade da utilização do recurso, que poderia ser uma extensão da sala de aula presencial, adaptando estudantes ao uso das tecnologias digitais, pensando não só em futuras emergências que exijam a adoção do Ensino Remoto Emergencial, mas também na possibilidade de desenvolver a autonomia de estudo para além da sala de aula, em tarefas de casa, por exemplo.

No contexto de permanências e rupturas, é perceptível a necessidade de ações por parte do Estado, bem como da mantenedora, para reduzir a desigualdade de oportunidades entre os(as) estudantes, melhorar os recursos das escolas públicas e investir em formação docente. Apesar disso, houve um movimento de ruptura e adaptação realizado pelos(as) professores(as) que conseguiram realizar micro

transformações, ou seja, dentro das condições estabelecidas pelo sistema escolar – e da própria sociedade capitalista – os(as) docentes se organizaram de forma a modificar suas práticas e atender às necessidades dos(as) estudantes.

Muitas outras ações e práticas poderiam ter sido adotadas caso o investimento fosse maior, ou se já tivéssemos, enquanto sociedade, enfrentado situação semelhante. As narrativas docentes analisadas ao longo deste estudo podem contribuir para que, em futuras pandemias, as escolas públicas consigam atender de forma mais rápida e satisfatória todos(as) estudantes que a frequentam. No próximo capítulo, discuto algumas possibilidades de enfrentamento às possíveis futuras crises, relacionando com as vivências da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul na pandemia da Covid-19.

## 12 FUTUROS POSSÍVEIS: A DOCÊNCIA EM MOVIMENTO E A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA

Neste capítulo, busco fazer uma articulação entre o *percebido* pelos(as) professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e os desafios atuais da educação, refletindo sobre os rumos tomados pela educação do planeta a partir do *vivido* na pandemia. Para conectar estas ideias discuto a respeito dos sentidos da educação e o papel de uma Docência em Movimento na constituição da sociedade e na reimaginação de nossos futuros, a partir das contribuições empíricas do estudo, da discussão a respeito do Plano Nacional da Educação (PNE)<sup>74</sup>, dos preceitos do novo relatório da Unesco: Reimaginar nossos futuros juntos - um novo contrato social para a educação<sup>75</sup>; das propositivas da BNC-Formação Continuada<sup>76</sup>, das contribuições de Santos (2021) sobre o futuro da humanidade; das reflexões de Elias (1994) sobre sociedade; das premissas de Nóvoa e Alvim (2022) e Nóvoa (2023), acerca da transformação da profissão docente pós-pandemia, além de outros autores que foram evocados para complementar o estudo.

O presente capítulo também busca atender ao objetivo específico: *Propor estratégias para o enfrentamento dos desafios de adaptação às perspectivas educacionais (re)emergentes, a partir das mudanças percebidas pelos(as) professores(as) durante o período pandêmico*. Neste sentido, apresento aqui a *tese que defendo a partir da pesquisa realizada: A docência em movimento se mostra presente no cotidiano da pandemia e articula questões macrossociológicas da*

---

<sup>74</sup> De acordo com o Balanço do Plano Nacional de Educação (2023) organizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, promovida pela associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa, cerca de 90% das metas do PNE de 2014 não devem ser cumpridas no prazo, evidenciando a necessidade de discutir os rumos da educação brasileira a partir desse contexto de retrocesso no âmbito da garantia do direito à educação de qualidade no país.

<sup>75</sup> O relatório é organizado em três partes. A primeira nomeada “Entre as promessas do passado e os futuros incertos”; a segunda, “Renovar a educação”; e a terceira, “Catalisar um novo contrato social para a educação”.

<sup>76</sup> Após o início do processo de implantação da BNCC, professores e gestores da Educação Básica e do Ensino Superior foram surpreendidos com a aprovação da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, denominada BNC-Formação, contendo as diretrizes para os cursos de licenciatura. Em desdobramento a esse marco legal, alguns meses mais tarde ocorre a publicação da Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada, estabelecendo diretrizes sobre a formação continuada de professores. Apesar dos documentos apresentarem alguns aspectos prescritivos e que foram aprovados sem diálogo com a comunidade acadêmica, a proposta de articular a BNC-Formação Continuada com a reflexão feita neste capítulo é de buscar pontos de convergência entre alguns aspectos do documento com o que defendem pesquisadores acerca da formação continuada de professores(as). Ainda que possa ser problematizada em muitos trechos, a normativa está em vigor e, por meio das brechas possíveis na interpretação do documento, é preciso fomentar soluções de implementação que validem a participação docente nos processos formativos.

*educação, no contexto de país, estado e município, além de questões microsociológicas, vividas no íntimo de cada fazer docente de professores(as) atuantes no contexto pandêmico. Estes movimentos (re)direcionam os possíveis futuros da educação, evocando práticas e organizações para a docência e para as escolas em sua individualidade e em sua constituição coletiva, reforçando a importância da minimização das desigualdades e do fortalecimento das escolas públicas para que em futuras (possíveis) pandemias, a organização das instituições educativas públicas, no atendimento aos estudantes, possa ser aprimorada*

Baseada, portanto, nos movimentos narrados pelos(as) docentes participantes da pesquisa e levando em consideração as permanências e rupturas identificadas em suas práticas, já analisadas nos capítulos anteriores, sinalizo possíveis rotas para uma sociedade educativa que atenda às necessidades identificadas na pandemia e/ou intensificadas por conta do modelo de ensino emergencial adotado no período.

## 12.1 SOCIEDADE COLABORATIVA: OS FIOS QUE TECEM UM FUTURO EM REDE

Pensar na sociedade como uma rede, formada por fios que se entrelaçam e se atravessam, que se romperam e se refizeram durante a pandemia é compreendê-la, também, como possível de se reestabelecer a partir de novas conexões. Durante o enfrentamento da emergência sanitária o mundo todo conectou-se, mesmo que em realidades bastante distintas, na intenção de superar a pandemia e retomar suas diversas formas de viver a vida. A questão é que passados mais de quatro anos do início da pandemia, ainda é possível que a mesma forma de se conectar seja vivida, ou outras formas de constituir a rede precisam ser construídas?

No novo relatório da Unesco para a educação, publicado em 2022, há a afirmativa de que “estamos conectados uns aos outros na medida em que os problemas do mundo afetam a todos nós” (Unesco, 2022, p. 5), e isto se evidenciou ainda mais durante a pandemia, reforçando a concepção de uma sociedade de indivíduos que coabitam um mesmo espaço-tempo no planeta Terra e constituem uma sociedade em rede (Elias, 1994). Apesar disso, as desigualdades fazem com que muitos fios que compõem a rede tenham seus nós desatados, rompendo com a estrutura e demonstrando a fragilidade do todo, evidenciando que por mais que os problemas afetem a todos(as), alguns têm melhores condições de enfrentá-los do que

os(as) demais. Essa perspectiva foi também fortemente percebida na educação e narrada pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, mas cabe ressaltar que: “nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 29).

As desigualdades econômicas e sociais evidenciadas com a pandemia reforçaram que, com o desenvolvimento da sociedade, outros bens passam a ser considerados essenciais no mundo atual, para além do acesso à alimentação, ao saneamento básico, à saúde, segurança e educação. É o caso das tecnologias digitais e do acesso à informação de qualidade. A *internet* desempenhou um papel muito importante na manutenção de direitos básicos, como o direito à educação, durante o isolamento social, porém para muitas populações marginalizadas do planeta este acesso, que já era precário ou inexistente antes da pandemia, foi diminuído, uma vez que as famílias precisaram priorizar os alimentos e outros itens de sobrevivência ainda mais essenciais que a *internet*, em realidades em que a crise econômica se intensificou por conta da má gestão da pandemia por parte dos governos. De acordo com a Unesco:

A tecnologia nos conectou mais estreitamente, de maneira sem precedentes na história, mas também tem contribuído para a fragmentar e criar tensões sociais. Uma pandemia evidenciou ainda mais nossas muitas fragilidades. Essas crises e desafios restringem nossos direitos humanos individuais e coletivos e são, em grande parte, o resultado de escolhas e ações humanas. Elas derivam de sistemas sociais, políticos e econômicos de nossa criação, em que o curto prazo é priorizado em relação ao longo prazo, e os interesses de poucos se sobrepõem aos interesses de muitos (Unesco, 2022, p. 6).

As grandes empresas de tecnologia, portanto, lucraram ainda mais em um cenário em que a educação e o trabalho, para muitos(as), foram deslocados para dentro de casa havendo a necessidade de compra de mais equipamentos eletrônicos, investimentos em novos aplicativos de comunicação e aumento nos pacotes de velocidade de *internet*. Em contrapartida, a população marginalizada, que depende do trabalho informal e da venda nas ruas, teve sua condição de vida piorada, muitos tendo que optar entre enfrentar o vírus nas ruas ou morrer de fome em seus lares (Santos, 2021). Nesse cenário,

a pobreza continua a ser um fator determinante no acesso a oportunidades educacionais. É um fator agravante que intensifica as disparidades para estudantes meninas e mulheres, pessoas com deficiência, pessoas em situações de instabilidade e de conflito e para as pessoas marginalizadas devido a sua etnia, língua ou localização remota (Unesco, 2022, p. 22).

Portanto, para as populações que já sofriam com o acesso à educação, ou o tinham de forma precária, tendo este direito negligenciado, a emergência sanitária intensificou esta dificuldade. Em um cenário que para muitos foi “de guerra” contra o vírus, a educação escolar ficou em segundo plano, já que havia a necessidade de priorizar outros aspectos da vida e sobrevivência das famílias. Muitas meninas precisaram deixar os estudos para cuidar de outras crianças mais novas, que ficaram sem o cuidado das creches, muitos meninos precisaram se afastar das tarefas escolares para trabalhar informalmente ajudando no sustento da família. Ainda para alguns outros(as), que não precisaram enfrentar estes desafios, havia a dificuldade de estudar ou acompanhar as aulas remotas em um ambiente compartilhado com muitos familiares, sem a privacidade necessária para estudar, sem o acompanhamento adequado e sem cuidadores que compreendessem a importância da escola neste período. De acordo com a Unesco (2022, p. 25):

Em 2020, apenas a pandemia da COVID-19 afetou 1,6 bilhão de crianças e jovens em todo o mundo com o fechamento de instituições de ensino. Mesmo com a reabertura das escolas, milhões de estudantes não retornarão, principalmente aqueles de comunidades mais pobres e marginalizadas. A desigualdade nas oportunidades educacionais foi ainda mais agravada.

O não retorno dos(as) estudantes à escola foi percebido pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, seis docentes narraram a dificuldade durante o escalonamento e, inclusive, após a normalização do atendimento aos estudantes, de que todos(as) retornasse à escola. Muitas ações de Busca Ativa precisaram ser feitas e, pelos(as) relatos(as) docentes, ainda em 2023 alguns(as) estudantes não haviam retornado às aulas. Em 2024, uma lista de “abandonos” foi criada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, como forma de liberar as vagas ocupadas por estudantes que não retornaram mais aos estudos, retirando-os das listas oficiais de estudantes e mantendo nessa lista paralela, como se de fato a partir dessa nova lista se assumisse que estes(as) estudantes não retornarão e não há mais motivo para seguir tentando contato com suas famílias.

Este aspecto evidencia uma lacuna que se amplia em relação à Meta 2 do Plano Nacional de Educação a respeito da universalização do Ensino Fundamental e conclusão do mesmo dentro da idade recomendada, uma vez que o Brasil ainda não havia conseguido cumprir tal propositiva e, com a pandemia, acabou ficando com um índice bem abaixo do esperado: 82,9% da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído em 2022, distante da projeção de 95% para 2024. Além disso, de acordo com o Balanço do Plano Nacional de Educação (2023), a população periférica e a população negra são as mais afetadas pelo não cumprimento da meta.

As desigualdades sociais, portanto, afetaram diretamente as crianças e adolescentes matriculados nas escolas durante a pandemia, agravando os problemas sociais e enfatizando a importância de uma nova organização de sociedade para o futuro pós-pandemia. Se este público não retornou em massa para as escolas na reabertura diversas considerações podem ser aprendidas: a educação escolar ainda não é vista como essencial em diversos contextos; as necessidades de hoje se sobrepõem a um plano de futuro para quem passa por necessidades; as escolas precisam enfatizar seu trabalho mostrando sua importância *no agora*; os governos precisam investir no combate às desigualdades para que a educação possa ser prioridade na vida de crianças e adolescentes; é preciso compreender que a educação escolar não é a única forma de aprendizagem, mas é por meio dela que muitos direitos são garantidos e que algumas crianças e jovens têm oportunidade de socialização, de possibilidade de ascensão social e de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Nesse cenário, a escola precisa ser valorizada como centro da vida cotidiana, mesmo que não seja reconhecida como tal. É no espaço escolar que os encontros acontecem e que a possibilidade de reimaginar os futuros se articula. A criação de um novo pacto social para a educação pós-pandemia, discutida pela Unesco (2022) e por Nóvoa (2023), precisa estar no centro da discussão a respeito das perspectivas educacionais que (re)emergem nas escolas. Docentes, comunidade escolar e pesquisadores(as) da educação dispostos a pensar os futuros possíveis para a educação carecem de propositivas colaborativas em direção à justiça social.



## 12.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES COLABORATIVAS: O PAPEL DA ESCOLA EM UM FUTURO MAIS JUSTO

A educação tem um importante papel na constituição de uma sociedade colaborativa. Pensar na escola como espaço de encontro, de planejamento e de fazer colaborativo é também constituir uma formação cidadã que perceba a necessidade de uma organização da sociedade baseada na justiça social, afinal “não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 17).

De acordo com as orientações do novo relatório da Unesco, “é uma pré-condição para futuros mais justos e equitativos fazer com que as escolas proporcionem oportunidades educacionais iguais a todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias” (Unesco, 2022, p. 23), corroborando com isto, Nóvoa e Alvim (2022, p. 17) afirmam que para construir este futuro é necessário valorizar as experiências já vividas: “Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores”.

Ter a educação como bem comum, na perspectiva defendida por Rios (2010), de minimização das desigualdades e o exercício pleno da cidadania, é fundamental nesse cenário. É preciso que as instituições de ensino se preocupem com a formação que crianças e adolescentes recebem, além de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos(as) que frequentam estes espaços<sup>77</sup>. O grande desafio que se apresenta neste contexto é fazer com que haja um compromisso social por todos os governos, e para além disso, da sociedade como um todo, em expandir o acesso e a permanência de crianças e jovens nas escolas, garantindo igualdade de oportunidades. Isto só é possível se o combate às desigualdades econômicas e sociais for reforçado e o compromisso com os Direitos Humanos for ampliado, junto à ampliação do investimento na educação pública, compromisso presente na Meta 20

---

<sup>77</sup> Cabe destacar que tanto a UNESCO, quanto os autores evocados na discussão estabelecida neste capítulo, defendem futuros mais justos em uma perspectiva ampla de educação, porém o objeto de estudo desta tese foca na educação escolar, especialmente no Ensino Fundamental no contexto da escola pública, mas isso não exclui a possibilidade de ampliar a discussão para a necessidade de reimaginar futuros no âmbito da educação de toda sociedade.

do PNE que não foi atingido de forma satisfatória pelo país: apesar da projeção de ampliação do investimento em educação para 10% até 2024, a percentual ficou em 5,1%, conforme relatado no Balanço do Plano Nacional de Educação (2023), especialmente por conta da Emenda Constitucional nº 95/2016, do Teto de Gastos, que impede que o percentual de investimento seja ampliado.

Neste contexto, não há escola que, sozinha, consiga superar as disparidades de crianças e jovens que não tem acesso aos bens básicos de sobrevivência, em relação àqueles(as) que têm diversas oportunidades desde a infância. Isso ficou evidente nas narrativas docentes dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul: as escolas entregaram cestas básicas, organizaram campanhas, professores(as) auxiliaram inclusive financeiramente algumas famílias, equipamentos eletrônicos foram arrecadados, entre outras diversas ações, porém mesmo com todas elas, a desigualdade presente entre as famílias da própria Rede e entre as crianças das escolas públicas e privadas não foi suprimida, ela segue existindo e se intensificando. Sobre isso, a Unesco (2022, p. xiii) reitera que:

Atualmente, as formas como organizamos a educação em todo o mundo não são suficientes para garantir sociedades justas e pacíficas, bem como um planeta saudável e um progresso compartilhado que beneficie a todos. Na verdade, algumas de nossas dificuldades decorrem de como educamos.

Isto ficou evidenciado durante a pandemia, em que nem todas as escolas conseguiram garantir o direito à educação de qualidade da mesma forma, especialmente por dificuldades ligadas à conectividade, ao acesso de estudantes aos suportes digitais e às dificuldades de docentes na utilização de plataformas, situações presentes nas narrativas docentes da presente pesquisa. Estes aspectos geraram exclusões, evidenciaram as desigualdades sociais e reforçam a necessidade de repensar a educação. Sobre isso, Nóvoa e Alvim (2022) são bastante realistas ao afirmarem que as rotinas “normais” logo serão retomadas nas escolas, no contexto pós-pandemia, mas que tudo o que foi vivido não pode ser ignorado por quem pensa a educação, no sentido de buscar por soluções, menos utópicas e mais aproximadas da realidade enfrentada, de transformação da escola. Nas palavras dos autores:

Mais cedo do que mais tarde, as escolas voltarão às suas rotinas tradicionais. Mas a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma

aceleração do processo de desintegração. Mas a metamorfose ainda é possível (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 30).

Neste sentido, a reflexão acerca da escola se amplia para a necessidade de ações no âmbito social, afinal como já foi discutido ao longo desta tese e defendido logo no início deste capítulo, para que a concepção de docência em movimento contribua para a transformação da escola pública e para minimizar as desigualdades presentes na sociedade. Consoante consta no relatório da Unesco (2022, p. 32):

Uma das dolorosas constatações da pandemia atual é que as pessoas com habilidades digitais e acesso à conectividade puderam continuar aprendendo de forma remota enquanto as escolas estavam fechadas – e continuaram a se beneficiar de outras informações vitais em tempo real –, enquanto as pessoas sem essas habilidades e esse acesso perderam o processo de aprendizagem e os outros benefícios que as instituições de ensino oferecem de maneira presencial. Como resultado dessa exclusão digital, aumentaram as disparidades nas oportunidades e nos resultados educacionais entre os países e dentro deles. A primeira ordem do dia é diminuir essa exclusão e considerar a alfabetização digital, para estudantes e professores, um dos letramentos essenciais do século XXI.

Para pensar em um novo futuro possível, neste sentido, é preciso que haja um maior financiamento dos governos para a educação. Repensar a forma de educar e propor ações mais assertivas nas escolas requer planejamento, reestruturações físicas e materiais, contratação de professores(as) e formação inicial e continuada adequadas aos desafios do presente e às perspectivas de futuro. Por mais que tenham ocorrido alguns movimentos formativos durante a pandemia para o uso das tecnologias digitais, muito do que foi realizado foi na perspectiva de instrumentalização dos(as) docentes para estas ferramentas, não na discussão de metodologias que pudessem ser mais assertivas às realidades enfrentadas ou, perspectivas de resolução dos desafios apontados pelos(as) professores(as) para o período pós-pandemia e/ou para o enfrentamento de futuras pandemias, conforme relatado no estudo de Santos (2023), sem esquecer que durante a emergência sanitária:

as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 26).

Pensar a educação como prioridade ao longo da vida dos sujeitos, sejam estudantes ou docentes, é essencial para que a formação docente permanente possa se concretizar, baseada nas experiências e soluções que os(as) próprios(as) professores(as) construíram durante a pandemia. Sobre isso, tem-se que:

A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Ela nos conecta ao mundo e uns aos outros, nos expõe a novas possibilidades e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada (Unesco, 2022, p. xi).

Esta transformação perpassa a ação docente individual, o fazer coletivo da docência na escola e, especialmente, a reestruturação das bases da educação, ampliando-a a fim de que se estenda ao longo da vida, no sentido defendido por Freire (2015) de educação permanente. A escola é um importante espaço de formação, mas não é o único, esta ampliação permite que a educação seja entendida como um processo contínuo, que inicia na infância, mas se estende ao longo da vida com acesso à cultura, à ciência e às informações seguras e de qualidade. O documento da Unesco reforça esta necessidade:

O direito à educação deve ser ampliado para incluir o direito à educação de qualidade ao longo da vida. Há muito interpretado como o direito à escolarização para crianças e jovens; mais além, o direito à educação deve assegurar a educação em todas as idades e em todas as áreas da vida. A partir dessa perspectiva mais ampla, o direito à educação está intimamente ligado ao direito à informação, à cultura e à ciência; ele requer um profundo compromisso com a construção de capacidades humanas. Além disso, esse direito está intimamente ligado ao direito de ter acesso e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade e seus recursos de informação, conhecimento e sabedoria compartilhados e em contínua expansão (Unesco, 2022, p. 10).

Pensando nisso a escola tem um importante papel na garantia do direito à educação e na sua ampliação. Se as escolas, majoritariamente, atendem crianças e jovens, há de se investir neste público e em suas demandas. O acesso à cultura, à cidadania, à informação e à ciência precisam estar presentes na escola para que, depois, possam se estender ao longo da vida dos sujeitos, seja de forma independente ou através da colaboração de instituições de ensino superior ou mesmo de empresas e outros espaços de trabalho.

As tecnologias digitais estão bastante relacionadas com o acesso a estes bens, uma vez que se apresentam como novos suportes de aprendizado, de disseminação de informações (verdadeiras ou não), de comunicação, de desenvolvimento científico e acesso a bens culturais. Um reposicionamento da escola frente às tecnologias, portanto, é importante para que a ampliação do direito à educação seja efetivado. Para a Unesco (2022, p. 34):

À medida que nos adaptamos a um mundo onde mais informações textuais e gráficas estão disponíveis de forma instantânea em um celular do que na soma de nossas maiores bibliotecas físicas ao longo de milênios, a educação necessita ir além da disseminação e da transmissão de conhecimento e, em vez disso, assegurar que o conhecimento capacite os estudantes e que eles usem esse conhecimento com responsabilidade.

Cabe o reforço de que, para que as escolas tenham a possibilidade de inserir as tecnologias digitais de forma assertiva e com intencionalidade pedagógica é necessário retomar os pontos já supracitados: investimentos financeiros, tecnológicos e em formação docente por parte dos governos. Sobre isso, Nóvoa e Alvim (2022, p. 50, grifos dos autores) afirmam que:

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. Neste sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola.

Se a pandemia e a necessidade do Ensino Remoto Emergencial fizeram com que ficasse mais evidente esta necessidade de adequação, é fundamental que as ações em relação aos futuros rumos da educação do planeta sejam pensadas a partir destas perspectivas, sem que seja necessário esperar uma nova emergência sanitária (ou ecológica) emergir. Cabe destacar, por outro lado, que “o digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro” (Nóvoa, 2023, p. 103), portanto, a escola que se deseja para o futuro pós-pandemia é uma escola que tenha a presencialidade e o encontro como foco, que possa utilizar as tecnologias digitais para diversas propostas escolares, mas que não deixe de valorizar a interação e a aprendizagem colaborativa.

A metamorfose da escola, de acordo com Nóvoa (2023), depende, portanto, da mudança dos espaços físicos, dos currículos e das pedagogias. Alteração nos

espaços físicos escolares, visando espaços que permitam o encontro e a aprendizagem colaborativa; um novo currículo, pautado no estudo e investigação da realidade, tendo a pesquisa como força motriz; uma pedagogia que valorize o ensino e a intervenção docente. Aspectos que levam à necessidade de formação continuada de professores(as). Sem docentes preparados(as) para a metamorfose da escola, ela não ocorre. As antigas práticas se moldam ao novo ambiente, os conteúdos conceituais são “empurrados” para dentro do novo currículo, e, as intervenções pedagógicas seguem operando em uma mesma lógica de individualismo e competição.

### 12.3 TRAJETÓRIAS DOCENTES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO

A Docência em Movimento tem um importante papel na trajetória individual de cada professor(a). É a partir dela que os(as) docentes constituem suas identidades e reconfiguram suas práticas na medida em que refletem e (re)agem aos desafios que atravessam seus fazeres docentes. As práticas individuais, incorporadas no cotidiano da escola, se materializam em fazeres coletivos, especialmente no enfrentamento de dificuldades que são comuns a todos(as) professores(as).

Buscar estratégias para um novo futuro possível na educação requer a valorização social do trabalho docente. A importância da mediação do(a) professor(a) nos processos de aprendizagem ficou ainda mais evidente durante a pandemia, quando as escolas precisaram atender estudantes remotamente e readequar suas estratégias de ensino e de organização do espaço escolar. Para além disso, “a Covid-19 revelou, com nitidez, que toda vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola” (Nóvoa, 2023, p. 99). Apesar disso, muitos(as) docentes participantes da pesquisa expressaram sentimentos de desvalorização de seu trabalho por parte da sociedade, dos governantes e, muitas vezes deles próprios, ao não conseguirem perceber os esforços que estavam fazendo para atender às necessidades dos(as) estudantes em um cenário adverso como o enfrentado na pandemia. Ainda é carente na sociedade a valorização do trabalho docente, atitude que precisa ser adotada para que uma docência eticamente comprometida com o futuro da sociedade possa ser estabelecida por meio da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e do compromisso

- de docentes, mantenedoras e gestores(as) - com a formação permanente. Para a Unesco (2022, p.xii):

O novo contrato social para a educação deve nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, esse contrato deve, assim como faz este Relatório, defender o papel desempenhado pelos professores.

Nesta perspectiva, Nóvoa e Alvim (2022) ao discutirem os rumos da escola, da docência e da formação docente após a pandemia, reiteram a necessidade de se pensar a formação em uma nova perspectiva, ancorada em três eixos estruturantes: a formação universitária (formação inicial), a indução profissional (residência docente) e o exercício docente em uma escola (formação continuada).

Para os autores:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 62).

Este novo ambiente proposto pelos autores e que converge com alguns dos princípios do relatório da Unesco e da BNC-Formação Continuada, prevê uma relação constante entre os(as) professores(as), as universidades e as escolas. Significa dizer que o(a) docente começaria sua formação em um curso de licenciatura, avançaria para uma etapa de residência docente, aprendendo com professores(as) mais experientes, e na sequência, já no exercício da profissão, teria momentos de formação continuada por meio dos movimentos reflexivos da relação estabelecida entre teoria e prática:

Tudo continua num outro reconhecimento, que parece simples, mas talvez não seja: a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até o último dia como professor (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 98).

A BNC-Formação Continuada fundamenta-se na necessidade de valorizar e reconhecer a formação docente e em serviço, evidenciando a importância dos(as) professores(as) para a efetivação da aprendizagem. Em outra via de análise, por

vezes, o cunho prescritivo do documento corre o risco de homogeneizar a formação docente se desconsiderar os aspectos regionais, locais e sociais de cada realidade, bem como de não levar em conta a experiência acumulada dos(as) professores(as) e das escolas nos seus “saberes de experiência feitos” (Freire, 2017). Portanto, a reflexão sobre igualdade e equidade deve, necessariamente, pautar as ações e o fomento aos processos de formação continuada do país, além de uma relativização dos rankings e instrumentos de monitoramento padronizados.

Considerando estes apontamentos, é possível articular a proposta de ação-reflexão-ação, defendida por Freire (2017) como essencial na formação permanente de professores(as), com as propostas de formação em serviço, evidenciadas no texto da BNC-Formação Continuada, do mesmo modo, com o modelo de formação que defendem Nóvoa e Alvim (2022). Essa articulação permite expandir o olhar sobre a resolução, fazendo os tensionamentos necessários, mas para além disso, encontrando caminhos para uma possível abertura que permita repensar a formação continuada.

No artigo 7º da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020, p. 5), são abordados aspectos considerados necessários para que o impacto da formação continuada seja efetivo nas práticas pedagógicas, entre eles:

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

Os itens expressos apresentam uma perspectiva de formação reflexiva e em pares, que pode ser relacionada com a proposta de formação no exercício docente, sobre a qual falam Nóvoa e Alvim (2022). O trabalho colaborativo é um importante aspecto de uma formação continuada que valorize àquilo que é vivido nas escolas, sem abandonar os conhecimentos científicos desenvolvidos nas universidades.



Apesar dos itens enunciados deixarem um possível caminho de enfrentamento, outros artigos da resolução pontuam de forma mais diretiva aspectos de como essa formação entre os pares precisa ser desenvolvida. O Capítulo IV da resolução, por exemplo, aborda a formação ao longo da vida, com propostas de formação em serviço, as quais se vinculam ao cotidiano escolar, com destaque para o papel de um formador experiente agindo como um tutor desse processo, descaracterizando, em parte, a ideia de comunhão entre pares, com aprendizagens profícuas, por exemplo, entre os recém-chegados da universidade, cujas ideias e práticas podem ser mais atualizadas. Talvez, mais do que um tutor que guia os(as) novos(as) professores(as), um processo coletivo de reflexão mediada pela curadoria das formações e da ação pedagógica pudesse ser mais efetivo<sup>78</sup>.

Neste cenário proposto, a docência em movimento é evidenciada como pano de fundo da formação: é no exercício profissional que o(a) docente vai refletir criticamente sobre sua prática, ancorado nos estudos teóricos já realizados na formação inicial e apoiado pela experiência dos(as) demais professores(as), formando-se e (re)formando-se na medida em que reflete e reage em sua prática pedagógica, em um movimento de *pensar certo* (Freire, 2017).

Este movimento docente impulsionado pela formação nos três eixos apresentados por Nóvoa e Alvim (2022) garante qualidade, reflexão e ampliação da relação entre ação teórica e ação prática, proporcionando aos acadêmicos(as) de licenciaturas e, posteriormente, aos docentes em permanente formação, que estabeleçam trocas e comprometam-se com a dimensão ética do seu fazer. O relatório da Unesco prevê a necessidade dos Estados, instituições de ensino superior e mantenedoras da educação proporcionarem a professores(as) e futuros docentes

uma preparação inicial relevante e de alta qualidade, os apoiem nos primeiros anos de ensino de forma efetiva e com desenvolvimento profissional contínuo, estruturam o trabalho docente de forma a promover o profissionalismo colaborativo, transformem as escolas em organizações de aprendizagem, criem carreiras de professores que reconheçam e recompensem o aumento da especialização, seja no ensino ou na administração, e incluam as vozes dos professores na formação do futuro da profissão e da educação (Unesco, 2022, p. 21).

---

<sup>78</sup> Após a conclusão desta tese, a BNC-Formação Continuada foi revogada, através da Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, apesar disso, optei por manter a discussão realizada no presente capítulo, uma vez que a formação permanente de professores(as) segue em discussão, mesmo que com novas propositivas, reforçando a necessidade da docência em movimento como possibilidade de reflexão formativa.

Ou seja, para além de repensar a formação no âmbito da profissão, é preciso garantir que haja investimento em condições de trabalho (e estudo) para todos(as) docentes, fato que foi pouco percebido pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa em suas vivências docentes na pandemia, pois houve sobreposição dos planejamentos, sem a devida troca, interlocução entre os pares ou interescolas. Cada professor(a) planejou para sua turma, mas não trocou com os(as) demais, evidenciando a necessidade de impulsionar as nuances coletivas do fazer docente. Para Nóvoa e Alvim (2022, p. 68):

a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

E para que a formação quem “vem de dentro” da profissão se efetive é essencial investimento. É o investimento na educação pública que permite que a docência se movimente e reconfigure as práticas pedagógicas da escola. Não há mudança, metamorfose, revolução ou qualquer outra ação de alteração dos rumos da escola sem que haja efetiva participação docente. Podem-se mudar os suportes (dos físicos para os digitais), podem-se mudar a organização da sala de aula (de filas para grupos), podem-se repensar os tempos escolares (turno integral), mas se não houver um corpo docente comprometido com as mudanças e disposto a rever suas práticas pedagógicas, não há transformação na escola.

No contexto atual, é preciso que as Metas 17, 18 e 19 do PNE, que não foram amplamente alcançadas, possam ser retomadas: garantir o Piso Salarial Nacional Profissional do magistério; equiparar o rendimento médio dos(as) profissionais da Educação Básica com os(as) demais profissionais com a mesma escolaridade; e, por fim, garantir que a gestão democrática se efetive nas escolas, com o intuito de que a comunidade escolar possa participar da eleição e, posteriormente, das decisões dessa gestão, fazendo com que a formação continuada na profissão possa se efetivar de forma mais justa, com participação e direito de escolha por parte dos(as) docentes. Afinal, de acordo com o Balanço do Plano Nacional de Educação o cumprimento dessas metas é essencial para que as demais possam ser alcançadas, pois a

valorização da carreira docente e a formação de professores(as) perpassa a qualidade da educação.

Portanto, para que a formação docente, visando a transformação da escola, possa ser colocada em prática, é preciso que haja valorização da profissão e que, por meio disto, os(as) docentes se sintam convidados a se movimentar:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 103-104).

Com base no exposto e, especialmente, nas necessidades identificadas nas narrativas docentes, compreendo que as estratégias que podem ser propostas como forma de enfrentamento dos desafios das novas perspectivas educacionais giram em torno dos seguintes aspectos:

- a) formação de professores(as) permanente e na profissão, com a perspectiva de fortalecer a autoria docente;
- b) valorização social e financeira da carreira docente, no intuito de incentivar novos licenciandos e docentes experientes a seguir estudando;
- c) ações de redução da carga excessiva de trabalho docente, especialmente o burocrático, de preenchimento de planilhas e registros, com implementação de ferramentas que simplifiquem tais atividades;
- d) suporte psicológico para os(as) docentes, de modo que se sintam acolhidos(as) e não abandonem a profissão;
- e) políticas públicas que visem a diminuição das desigualdades sociais entre estudantes das redes públicas e privadas de ensino;
- f) investimentos na estrutura física e no quadro de pessoal das escolas públicas;
- g) ações de implementação de TDIC's nas escolas e, mais do que isso, de acesso facilitado aos docentes e estudantes a tais tecnologias;
- h) planos de ação conjuntos com as gestões escolares visando realizar um levantamento das necessidades identificadas na pandemia, antecipando futuros desafios semelhantes.

Essas ações, por mais que pareçam óbvias, no geral se distanciam da realidade das escolas públicas, e necessitariam ser implementadas para que as escolas pudessem estar, minimamente, preparadas para enfrentar os desafios futuros, sejam eles os de metamorfose da escola, como afirmam Nóvoa e Alvim (2022), sejam eles de novas pandemias, como reforça Santos (2021), sejam eles voltados à construção de uma sociedade baseada no bem comum, como requerido pelo relatório da Unesco (2022). Para além disso, perpassam a possibilidade de uma docência em movimento ancorada na reflexão sobre a prática e no (re)fazer constante das ações pedagógicas, uma vez que preveem a formação, a valorização e a autoria docente como base para a proposta de metamorfose da escola.

## CONCLUSÕES: MOVIMENTOS QUE ANALISAM O PASSADO E PROJETAM O FUTURO

Para trilhar os caminhos da conclusão desta pesquisa, retomo o problema elencado: *de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram, ou não, para a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RS), entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade?* Para responder a essa questão norteadora, elenquei como objetivo geral: *analisar de que modo a pandemia da covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RS), entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade.* Para buscar responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo proposto, construí ao longo desta tese, um caminho que perpassou reflexões teóricas, análises de documentos e escuta de docentes, transitando pelas dimensões do cotidiano: o *concebido*, o *vivido* e o *percebido*.

Iniciei este caminho apresentando as motivações da pesquisa, cruzando minhas trajetórias pessoais e profissionais com o objeto investigado, afinal coloco-me, ao longo do estudo, como sujeito implicado, uma vez que ao mesmo tempo em que investigo a docência na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, estou docente da mesma rede.

Para iniciar as discussões teóricas do tema investigado, no capítulo dois, apresentei uma reflexão acerca da sociedade no contexto da pandemia, elencando autores que convergem com a ideia de uma sociedade em rede, composta por fios individuais que interligados compõe o todo (Elias, 1994; Santos, 2021; Rios, 2010; Antunes, 2022; Mascaro, 2020). A sociedade brasileira, em meio a pandemia, exacerbou as desigualdades sociais, a divulgação de notícias falsas e o negacionismo, evidenciando o quanto as relações sociais foram afetadas no período, inclusive por conta da ausência presencial das escolas, espaço importante de encontro, desenvolvimento da cidadania, aprendizagem e referência para muitas comunidades.

Em seguida, adentrei no cenário educativo durante a pandemia da Covid-19. No capítulo três, apresentei e analisei o cenário da educação nacional na pandemia, a partir do *concebido* pelos órgãos reguladores federais, trazendo à tona a fragilidade das decisões federais (e da falta delas), a respeito da educação pandêmica. Apresentei, na sequência, um Estado da Arte das pesquisas publicadas em 2020 e 2021 nos principais periódicos de educação do país, bem como em dissertações, buscando evidenciar as dimensões do *vivido* nas escolas do Brasil durante o período. Os desafios do Ensino Remoto Emergencial foram presentes nas pesquisas analisadas e conversam com a escassez de normativas federais: docentes e escolas precisaram lidar diariamente com as mudanças repentinas de orientações vindas das mantenedoras; com a falta de acesso aos recursos necessários para o andamento do ano letivo; com a desigualdade entre as escolas públicas e privadas; com as dificuldades apresentadas pelas famílias; e, com as diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem remota.

Com o intuito de perceber o Brasil em um cenário mundial, no capítulo quatro realizei um sobrevoo pela educação internacional na pandemia, buscando por pesquisas que salientaram como ocorreu o enfrentamento da emergência sanitária, por parte das escolas públicas, em diferentes países. Foi possível constatar que o Brasil foi um dos que mais demorou para conseguir estabilizar os casos de Covid-19, tardando, por consequência, para retomar as aulas presenciais. Apesar disso, muitos países, desenvolvidos e em desenvolvimento, também enfrentaram a problemática da desigualdade social e as dificuldades de acesso aos recursos necessários para ministrar e acompanhar as aulas remotas. Por mais que não seja possível realizar um estudo comparativo entre os resultados encontrados nos diversos países, foi possível perceber o quanto a crise sanitária atingiu a educação, podendo ter reflexos maiores ou menores, dependendo da forma como foi gerida pelos governantes, bem como da estrutura educacional presente em cada país.

Buscando por uma visão micro no âmbito da pandemia, e como forma de atender (parcialmente) ao objetivo específico: *caracterizar as práticas pedagógicas adotadas por professores(as) da RME de Caxias do Sul, bem como as propositivas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação durante os anos de 2020 e 2021, a fim de perceber rupturas e continuidades nestas práticas*, apresentei e analisei, na sequência, o cenário da educação na Rede Municipal de Caxias do Sul. Para isso, foram utilizados os documentos emitidos pela Secretaria

Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, organizando os dados em fases, de acordo com o que foi vivenciado pela rede. Cada fase expressa um período e uma intervenção que foi realizada, buscando o atendimento dos(as) estudantes da rede, dentro do cenário apresentado. Foram treze fases desde o início do ano letivo de 2020 até o retorno obrigatório à presencialidade no final de 2021, que refletem o quanto a Rede precisou se movimentar em busca de soluções para o enfrentamento do desafio de educar remotamente. As rupturas no modelo escolar da rede foram diversas: da educação presencial; da proximidade física com os estudantes; das aprendizagens que normalmente eram comuns a cada ano de ensino. As continuidades, por sua vez, envolvem ações que seguem, mesmo no pós-pandemia: a inserção das tecnologias digitais de forma mais cotidiana nos planejamentos docentes; as mudanças nos sistemas de registro das aulas; a adoção de novos hábitos de higiene; a necessidade da intensificação da Busca Ativa de estudantes.

Retomando as discussões teóricas, no capítulo seis apresento o conceito de docência em movimento, a partir da pesquisa de mestrado que realizei (Roncarelli, 2019), relacionando-o com a pandemia e com as dimensões do Ensino Remoto Emergencial e dos desafios de promover uma prática pautada no diálogo durante a suspensão das aulas. Para fazer essa discussão, as ideias de Freire (1993; 2017), Rios (2008; 2010), Nóvoa (2009), entre outros autores, são evocadas, no sentido de refletir a respeito das possibilidades de promover uma prática dialógica, uma das premissas da docência em movimento, em um contexto de isolamento social. Com as reflexões, concluo que a docência movimentou-se durante a pandemia, visto que as escolas precisaram se adaptar aos desafios de ensinar remotamente, porém é nas práticas individuais que a possibilidade de diálogo pode, ou não, se manifestar, a depender da postura adotada por cada docente, bem como dos recursos disponíveis para as aulas remotas. As relações entre a docência em movimento e as práticas docentes na pandemia foram retomadas nos capítulos de análise das narrativas dos(as) professores(as) como forma de validar ou refutar os argumentos apresentados neste capítulo.

No capítulo sete, o método de pesquisa foi detalhado. Com base na Sociologia do Cotidiano de Pais (2015), ancorada na Pedagogia crítica de Freire (2017), e vinculadas à história do tempo presente, contando com as contribuições de Ferreira (2002a), Pesavento (2003), Blumer (1954; 1980), Mills (1980), Certeau (2002),

Stecanela (2009; 2012), Carvalho, Borges e Rêgo (2010), Weller (2006) e Meinerz (2011), apresentei o percurso metodológico que perpassou a análise dos documentos, já mencionada nos capítulos três e cinco, um levantamento macrossociológico através de um questionário de pesquisa, bem como um levantamento microssociológico com a escuta docente através de Grupos de Discussão e Depoimentos.

Os dados construídos com o questionário foram analisados no capítulo oito e serviram de base para a construção dos Grupos de Discussão e Depoimentos Docentes, no sentido de levantar as temáticas mais relevantes para o diálogo. Além disso, os dados auxiliaram na compreensão do cenário da Rede Municipal de ensino de forma ampliada, levando em consideração os diferentes Territórios de Aprendizagem e, dentro deles, a diversidade entre as escolas.

Em seguida, por meio da análise das narrativas docentes geradas pelos Grupos de Discussão e Depoimentos, quatro categorias gerais de análise puderam ser elencadas, a saber: a) Suspensão das aulas: “proveitem as férias!”; b) Ensino Remoto Emergencial: “como que eu vou ensinar se eu não estou lá?”; c) Retorno Escalonado à Presencialidade: “os professores começaram a ficar muito pressionados”; d) Docência em Movimento: permanências e rupturas. Dessas categorias gerais, emergiram quinze subcategorias que foram analisadas nos capítulos subsequentes do estudo.

No capítulo nove, primeiro da análise das narrativas docentes, as primeiras duas categorias gerais são discutidas, buscando atender aos objetivos específicos: *caracterizar as práticas pedagógicas adotadas por professores(as) da RME de Caxias do Sul, bem como as propositivas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação durante os anos de 2020 e 2021, a fim de perceber rupturas e continuidades nestas práticas; e, identificar projetos, hábitos, ações e/ou práticas pedagógicas nas escolas que iniciaram na adoção do Ensino Remoto Emergencial e perduraram no retorno escalonado à presencialidade.*

Foi perceptível, pelas narrativas docentes e através do cenário concebido pelos órgãos reguladores da educação municipal, que no momento da suspensão das aulas não estava previsto um tempo tão longo de afastamento presencial da escola, visto que a experiência anterior mais aproximada de tal situação foi a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais no ano de 2009, quando ocorreu a epidemia de H1N1 no Brasil, por conta disso, havia uma forte expectativa de retorno breve, o que fez com que, inclusive, a SMED sofresse críticas por parte de alguns docentes, por conta da



demora por ação em relação ao início dos Estudos Monitorados Não Presenciais. Ao mesmo tempo, a percepção de que seria temporário, e por um tempo curto, fez com que as continuidades fossem comprometidas, afinal o desejo coletivo era de que logo tudo voltasse a ser como antes da pandemia. Foram 15 dias que duraram 607 dias.

Ainda no capítulo nove, realizei a discussão a respeito de como o Ensino Remoto Emergencial foi articulado na RME, a partir do *percebido* pelos(as) professores(as). As dificuldades de ensinar remotamente, de adaptar as aulas ao papel e/ou às tecnologias digitais, de avaliar sem conseguir acompanhar o processo e, de estar sempre atento(a) às novas orientações que surgiam diariamente, evidenciam os movimentos da docência neste período, vinculados às rupturas do imaginário sobre “o que é a escola” que os(as) docente possuíam antes da pandemia. Alguns docentes não conseguiram romper com a representação da aula em quatro paredes, mesmo que as aulas tenham ocorrido por meio das “janelas de aula” (Tochetto, 2021), ou seja, algumas práticas realizadas na presencialidade apenas foram replicadas ao contexto virtual, ou através do papel.

Por outro lado, para outros(as) docentes as rupturas foram tantas, especialmente nos modos de fazer a aula, que a escola não parecia mais a mesma. A mudança no imaginário do que é a escola fez com que algumas práticas tivessem continuidade no pós-pandemia, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais e o ensino interdisciplinar.

No capítulo dez o Retorno Escalonado à Presencialidade é abordado, ainda com o intuito de *identificar projetos, hábitos, ações e/ou práticas pedagógicas nas escolas que iniciaram na adoção do Ensino Remoto Emergencial e perduraram no retorno escalonado à presencialidade*. Entre as diversas adaptações necessárias para poder voltar a receber os(as) estudantes na escola, os(as) professores(as) deram destaque às adaptações físicas – com a impossibilidade de aproximar-se fisicamente das crianças e adolescentes; às adaptações pedagógicas – com as práticas que foram adotadas no Ensino Remoto Emergencial e que, individualmente ou no coletivo da escola, passaram a fazer parte do cotidiano presencial; às defasagens de aprendizagem que começaram a ficar em maior evidência; à relação família-escola que estremeceu durante a pandemia, causando aproximações e distanciamentos.

O último capítulo de análise das narrativas docentes é o capítulo onze, no qual realizei uma discussão a respeito de como a docência em movimento foi presente na pandemia, levando em consideração as permanências e rupturas já destacadas nos

capítulos anteriores. Como objetivos específicos desta etapa da pesquisa, destaco: *identificar projetos, hábitos, ações e/ou práticas pedagógicas nas escolas que iniciaram na adoção do Ensino Remoto Emergencial e perduraram no retorno escalonado à presencialidade; e, mapear influências do período pandêmico nos percursos de vida e pessoais dos(as) professores(as) e o quanto esses exerceram influência em suas práticas docentes.*

Neste capítulo, a sobrecarga de trabalho e as relações familiares, em um contexto de trabalho remoto, ganharam destaque, evidenciando o quanto a docência pode ser influenciada por aspectos externos à escola, como o cenário político do país, além dos aspectos internos, como a motivação para reinventar suas práticas com base na experiência vivida na pandemia. Aqui, a relação da docência em movimento com os percursos pessoais dos(as) professores(as) é reforçada, uma vez que trabalhando de suas casas os(as) docentes demonstraram ainda mais dificuldade de estabelecer limites para o tempo de trabalho, prejudicando suas saúdes físicas e psicológicas. Os percursos de vida, como as perdas de familiares e doenças nas famílias, também foram carregados para “dentro” da docência, uma vez que foi constante a tensão de (sobre)viver na pandemia.

Com base nas narrativas docentes, foi possível concluir que o *pensar certo* atrelado à ação pedagógica (Freire, 2017) se manifestou nas reflexões docentes tanto no período de pandemia, quando alguns professores(as) conseguiram refletir sobre suas práticas e buscar estratégias de enfrentamento aos desafios, tanto durante a participação na pesquisa, uma vez que alguns relatos destacaram a importância de dialogar a respeito de suas percepções sobre o que foi *vivido* na pandemia. Docentes destacaram o quanto conseguiram perceber como poderiam ter feito diferente, a respeito de suas intervenções pedagógicas na pandemia, somente com a reflexão gerada pela participação nos Grupos de Discussão e nos Depoimentos. Esse aspecto corrobora com a importância de promover momentos de diálogo, mediados pela reflexão crítica, na formação continuada de professores(as), pois por meio da troca entre pares, ou mesmo da escuta de si, promovida pela participação nos Depoimentos, foi possível visualizar potenciais alternativas, que não pareciam existir anteriormente.

Outro aspecto elucidado com as narrativas docentes diz respeito às aprendizagens essenciais. Muitas vezes em suas narrativas os(as) professores(as) destacaram o quanto as aprendizagens dos conteúdos conceituais foram perdidas, ou

insuficientes, porém, ao mesmo tempo, muitas narrativas deram destaque a outras aprendizagens que foram construídas, como o desenvolvimento da cidadania e a necessidade de aprender a lidar com o luto, com as mudanças de rotina, além do exercício da empatia e do acolhimento. Deste modo, ainda que tenham destacado, algumas vezes, a percepção de que precisavam ensinar os conteúdos conceituais, houve o tensionamento a respeito da real necessidade no momento: trabalhar com aspectos relacionados aos conteúdos atitudinais.

Nesse sentido, algumas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular podem ser identificadas nas narrativas docentes, especialmente quando relatam a respeito de suas práticas no Ensino Remoto Emergencial, ainda que os(as) próprios(as) docentes não as tenham identificado. Ou seja, mesmo que a percepção fosse de que não estivessem ensinando os conteúdos previstos para a Área do Conhecimento na qual atuam, estavam contribuindo para o desenvolvimento das Dez Competências Gerais da BNCC. Foi possível identificar nas narrativas docentes o trabalho, voltado aos estudantes, com as seguintes Competências:

*Competência Um:* “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9), especialmente quando os(as) docentes destacaram as propostas com os(as) estudantes que visavam compreender o cenário pandêmico enfrentado e, ao mesmo tempo, perceber os impactos da pandemia no contexto social.

*Competência Cinco:* “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 9), nas propostas de uso diverso das tecnologias digitais como forma de reduzir os impactos da ausência do diálogo em sala de aula, como era experimentado na presencialidade.

*Competência Oito:* “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p.10), nos momentos em que realizavam “conversas” por meio de bilhetinhos, áudios, vídeos ou encontros ao vivo, para acolher as demandas dos(as) estudantes,

partilhar percepções sobre o vivido, e promover reflexões a respeito das aprendizagens atitudinais que estavam sendo possíveis no momento.

Por fim, *Competência Dez*: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.10), quando propunham campanhas de arrecadação de donativos na escola, quando organizavam propostas de atividades que desenvolvessem a autonomia dos(as) estudantes, ou quando salientavam, em suas intervenções, a importância de fazer escolhas que gerem consequências positivas, em relação à realização das atividades propostas pelas escolas.

Quando organizaram práticas de promoção das Competências Gerais da BNCC, ainda que não tenham identificado esse fazer, os(as) docentes realizaram intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem, movimentando também as Competências Gerais Docentes, presentes na BNC-Formação Continuada e que se articulam diretamente com cada uma das Competências Gerais da BNCC. Dito de outro modo, as estratégias adotadas para a promoção da aprendizagem dos(as) estudantes promoveram, por consequência, reflexão e desenvolvimento de competências docentes, articuladas à formação continuada de professores(as).

Após a análise das narrativas, dos trabalhos publicados sobre o vivido na pandemia, bem como dos documentos analisados, foi possível concluir que as dimensões do *concebido*, *vivido* e *percebido* acerca do cotidiano da educação durante a pandemia se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros.

Algumas vezes o que foi *concebido* pelos órgãos reguladores da educação como o melhor caminho a ser traçado pelas escolas, seja no Ensino Remoto Emergencial ou no retorno escalonado à presencialidade, foi *vivido* de forma distinta, afinal diversas adaptações foram necessárias e as realidades diferentes entre as instituições de ensino impediram uma homogeneização na aplicação das decisões das mantenedoras. Além disso, o *percebido*, através das narrativas docentes, aponta para uma nova direção: cerca de dois anos após o retorno obrigatório à presencialidade, os(as) docentes percebem de outra forma as experiências que viveram na pandemia, uma vez que, motivados pelo diálogo nos Grupos de Discussão ou pelos questionamentos nos Depoimentos, conseguem estabelecer reflexões analíticas sobre sua prática.

Contudo, algumas aproximações entre as três dimensões também foram evidenciadas, especialmente quando as escolas buscaram diversas estratégias para garantir, da forma possível no momento pandêmico, o direito à educação dos estudantes. Esse esforço advém do *concebido* na legislação, especialmente quanto ao direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988, se materializou nas diversas estratégias *vividas* pelos(as) professores(as) para ensinar na pandemia, e se consolida no *percebido* pelos(as) docentes, quando evidenciam, em suas reflexões, o entendimento sobre aquilo que poderia ter sido diferente no atendimento aos estudantes.

Com base neste cenário *percebido* e narrado pelos(as) docentes da RME de Caxias do Sul, bem como das discussões teóricas e análise documental previamente realizada, escrevi o capítulo doze desta tese, no qual procurei: *propor estratégias para o enfrentamento dos desafios de adaptação às perspectivas educacionais (re)emergentes, a partir das mudanças percebidas pelos(as) professores(as) durante o período pandêmico.*, discutindo os futuros possíveis para a docência com base no Relatório da Unesco (2022), nas reflexões de Nóvoa e Alvim (2022), acerca da transformação da profissão docente pós-pandemia, relacionando com os desafios ainda não superados: as metas não alcançadas do Plano Nacional da Educação e a necessidade de repensar a formação continuada de professores a partir da profissão, como sugere a BNC-Formação Continuada.

As estratégias que emergem dessa discussão estão fortemente relacionadas à formação permanente de professores(as), aspecto que evoca a docência em movimento; à valorização social e financeira da docência; à redução de carga de trabalho docente; ao suporte psicológico aos professores(as); à redução das desigualdades entre os(as) estudantes das redes públicas e privadas; ao investimento na estrutura das escolas; em ações de implementação das TDIC's com base em concepções pedagógicas críticas; e, por fim, planos de ação conjuntos que visem reduzir o tempo de espera por ação no campo da Educação Básica em futuras pandemias.

A necessidade, portanto, se amplia para a concepção de romper com a estrutura da escola, no sentido de promover uma educação escolar possível e necessária, para uma sociedade justa, sustentável e pacífica. Emerge, portanto, a necessidade de uma escola com outros sentidos, como a preservação da vida, a manutenção das diversas aprendizagens e a valorização das relações que se

estabelecem no cotidiano escolar. A participação docente na construção de uma escola diferente é fundamental, pois as instituições de ensino são feitas pelas pessoas que nelas convivem: estudantes, docentes, gestores e comunidade escolar. Não há como propor a ruptura com a estrutura da escola, ou com os sentidos que se atribuem a ela, especialmente no que tange a construção das aprendizagens e a relação pedagógica estabelecida, sem que a mudança venha de dentro, ancorada pela sociedade, por meio das condições – sociais e econômicas – para que a mudança possa se efetivar.

Com base no exposto, e com a intenção de responder ao problema de pesquisa, a tese que defendo é de que: *A docência em movimento se mostra presente no cotidiano da pandemia e articula questões macrosociológicas da educação, no contexto de país, estado e município, além de questões microsociológicas, vividas no íntimo de cada fazer docente de professores(as) atuantes no contexto pandêmico. Estes movimentos (re)direcionam os possíveis futuros da educação, evocando práticas e organizações para a docência e para as escolas em sua individualidade e em sua constituição coletiva, reforçando a importância da minimização das desigualdades e do fortalecimento das escolas públicas para que em futuras (possíveis) pandemias, a organização das instituições educativas públicas, no atendimento aos estudantes, possa ser aprimorada.*

Neste sentido, a pesquisa realizada pôde contribuir com os estudos a respeito da docência na pandemia, apresentando e discutindo aspectos importantes da educação brasileira entre 2020 e 2021, especialmente no que tange as práticas adotadas no município de Caxias do Sul. Este estudo pode, portanto, servir como subsídio para práticas futuras do município, com base nas lacunas e nas potencialidades apresentadas, embasando especialmente as práticas de formação docente, no âmbito da própria profissão, fazendo com que futuras emergências possam ser enfrentadas com mais tranquilidade, visando a garantia do pleno direito à educação aos estudantes e o direito a uma docência em movimento que valorize os saberes docentes e garanta valorização social tão aclamada pelos(as) professores(as).

Como possíveis estudos futuros, apresento a possibilidade de olhar para a pandemia pela perspectiva dos(as) estudantes, com o intuito de compreender como *perceberam* as mudanças na escola, nas práticas docentes e em suas aprendizagens durante a emergência sanitária, uma vez que a voz dos(as) estudantes ficou silenciada, ou evocada pela voz dos(as) professores(as). Outra proposta, a fim de

valorizar o que foi construído pelos(as) professores(as) e estudantes durante a pandemia, é a organização de um acervo que valorize não só as atividades propostas neste período, mas também como a relação pedagógica se estabeleceu a partir delas, especialmente pelo viés da afetividade entre professores(as) e estudantes.

Por fim, destaco que investigar esta temática, podendo aprofundar os estudos iniciados no mestrado, agora com a perspectiva da pandemia, foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. As palavras de Becker (2007, p. 13, grifos do autor) consolidam a percepção que nutro da docência, após esse longo percurso de pesquisa:

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente.

Após este percurso, me percebo como uma professora-pesquisadora - em permanente formação, como bem nos disse Freire (2017) – mais crítica, exercitando constantemente meu olhar investigativo de observação, e buscando movimentar minha docência com base nas experiências que vivi, nos relatos que ouvi e nas construções teóricas que estabeleci.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. Solidariedade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 437-438.
- AGERT. **Relatório Social 2021**: confinados o impacto da pandemia na infância. Porto Alegre: Associação Gaúcha de Emissoras de Rádio e Televisão, 2021.
- ALVES, A. M. *et al.* Medicalização do luto: limites e perspectivas no manejo do sofrimento durante a pandemia. **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n. 37, 2021.
- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ARAÚJO, M. S. *et. al.* A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-20, 2021.
- ÁVILA, L. R. **A pandemia de 2020 e a escola**: análises sobre autonomia de estudantes em uma Escola da rede pública do Estado de Minas Gerais. 2021. 18 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.
- BACELLAR, C. **Fontes documentais**: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassannezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-79.
- BARROS, W. G. S.; BARROS, A. S. X.; MEDEIROS, A. S.; LUIZ, M. K. Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 5, edição especial, p. 178-191, 2022.
- BECKER, F. Ensino e Pesquisa: qual a relação? *In*: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BICALHO, D.; LIMA, T. M. O Programa Nacional de Alimentação Escolar como garantia do direito à alimentação no período da pandemia da covid-19. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, [S,l], v. 15, e52076, 2020.
- BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. *In*: MORTENSEN, C. D. (org.). **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137.



BLUMER, H. **O que há de errado com a teoria social?** American Sociological Review, 1954.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Presidência da República, Brasília, [2024]a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/dlg6-2020.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, [2024]b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Presidência da República, Brasília, [2024]c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32560565/publicacao/32560861>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República, Brasília, [2024]d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8083046&ts=1589039310367&disposition=inline>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Gabinete do Ministro, Brasília, [2024]e. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação, Brasília,

[2024]f. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). Gabinete do Ministro, Brasília, [2024]g. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2020,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2020,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Brasília, [2024]h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 06 de julho de 2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Ministério da Educação: Brasília, [2024]i. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Brasília, [2024]j. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação: Brasília, [2024]k. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1483](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1483)

91-pcp011-20&category\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 06 de outubro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação: Brasília, [2024]l. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16, de 09 de outubro de 2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Ministério da Educação: Brasília, [2024]m. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 19, de 08 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação: Brasília, [2024]n. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação: Brasília, [2024]o. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 22 maio 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação.** Semana de Ação Mundial, 2023.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e Sistematização do Conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2010.

CARVALHO, J. S. F. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÊGO, D. P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, 2010.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 10/2020, de 11 de março de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020a. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/12/d59f6804-d759-485b-b9f3-2e00b8ea1523.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 11/2020, de 18 de março de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020b. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/03/786855cd-d656-45e6-a21c-40f8aec14816.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº13/2020, de 01 de abril de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020c. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/04/946f97ad-845b-4142-adbd-2b3bb9fb6f04.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 14/2020, de 08 de abril de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020d. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/04/b599e3d7-36b8-4f20-ae06-f6b8c606dbf2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 15/2020, de 15 de abril de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020e. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/04/39741ff0-c518-4df8-b3db-1410807b72c3.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 32/2020, de 12 de agosto de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020f. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/08/1b828d34-3390-4801-a2a7-dd2f3a4d76bf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 34/2020, de 26 de agosto de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020g. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/08/e0bfd4b0-8ceb-42ff-9282-988febb118f6.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 39/2020, de 30 de setembro de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020h. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/09/67412ea4-b038-413b-8d63-5b8e5bb65277.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº45/2020, de 11 de novembro de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020i. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/11/cd448fda-218b-4322-8db7-4569ea8def88.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 48/2020, de 02 de dezembro de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020j. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/12/58567728-99bb-471d-8de9-b7a377dcddd0.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Protocolo Orientador, de 05 de maio de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020k. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular/oficios-2020-2>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Decreto Municipal Nº 20.834 de 20 de março de 2020. Decreta situação de emergência e estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Caxias do Sul. **Diário Oficial Eletrônico do Município De Caxias Do Sul**, n. 1558, Caxias do Sul, 2020l. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/03/bd56daa7-9ba7-4cb5-8b19-07d15c455859.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal nº 20.820, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Caxias do Sul. Conselho Municipal de educação: Caxias do Sul, 2020m. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/03/35147d64-ac1b-45d5-b95b-37e8f039c038.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 17/2021, de 28 de abril de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021a. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/04/d81ab52a-be67-47de-a755-e4e1847223d8.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 29/2021, de 21 de julho de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021b. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/07/8f66db6b-9a3c-408e-a728-708823f8c627.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 032/2021, de 11 de agosto de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021c. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/08/4530b973-8d36-4dfa-b41f-b77b6357fd2d.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 033/2021, de 08 de setembro de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021d. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/08/12c5aac7-8747-440e-9712-6f374cf97078.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 044/2021, de 04 de novembro de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021e. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/11/406ed505-c8db-44ae-a9e4-dc916a2750c8.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 045/2021, de 10 de novembro de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021f. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular/oficios-2021-2>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 046/2021, de 17 de novembro de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021g. Disponível em: [https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/11/163f102b-e693-4290-9c2c-b18a09afb64c.pdf?download=Ofic\\_Circ\\_046\\_2021.pdf](https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/11/163f102b-e693-4290-9c2c-b18a09afb64c.pdf?download=Ofic_Circ_046_2021.pdf). Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 051/2021, de 22 de dezembro de 2021**. Caxias do Sul: SEMD, 2021h. Disponível em: [https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/12/1c6437b3-b7e5-4a4e-9c75-5addf927360d.pdf?download=Ofic\\_Circ\\_051\\_2021.pdf](https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/12/1c6437b3-b7e5-4a4e-9c75-5addf927360d.pdf?download=Ofic_Circ_051_2021.pdf). Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Orientações para a retomada às aulas na rede municipal de ensino**. Caxias do Sul: SEMD, 2021i. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular/oficios-2021-2>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 08, de 05 de maio de 2020**. Orienta sobre a reorganização dos calendários escolares durante e após o período de afastamento social em razão da pandemia da COVID-19, para o cumprimento de carga horária mínima anual pelas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Conselho Municipal de educação: Caxias do Sul, [2024]a. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/10/7787daf9-40c1-41bf-9a2c-0c3077f16e94.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 25, de 20 de outubro de 2020**. Orientações aplicáveis ao processo de estudos presenciais e não presenciais e respectivos procedimentos avaliativos, excepcionais, a serem aplicados, no contexto da pandemia da COVID-19, pelas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Conselho Municipal de educação: Caxias do Sul, [2024]b. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/10/7d88c3fb-4387-4104-8681-22aa8f83fe01.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal Nº 20.853, de 01 de abril de 2020**. Altera dispositivos do Decreto nº 20.820, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Caxias do Sul. Conselho Municipal de educação: Caxias do Sul, [2024]c. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/04/e0872c89-6b88-4be7-ac96-a9dc1a17653e.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

CELESTINO, E. H.; VIANA, A. B. N. Educação em tempos de COVID: o que as instituições de ensino estão fazendo de acordo com a mídia *online*. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 8. ed., 2002.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia**. 2021. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2021.

CRUZ, F. J. P. Félix Varela Y Morales e o método dialógico. *In*: STRECK, D. R.; ORETTI, C. Z.; ADAMS, T. **Fontes da pedagogia latino-americana**: heranças (des)coloniais. Curitiba: Appris, 2019. p. 191-206.

CUNHA, M. I. Discência/Docência. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 147-148.

CUNHA, M. I. Professor (ser). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 385-386.

DE SOUZA, E. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, E. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. *In*: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Maceió. **Anais**. Maceió: UFPI, 2021. p. 1-12.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

FERREIRA, M. de M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314–332, jul. 2002a.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago. 2002b.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 422-421.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. /São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8. ed, 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 34, n. 100, p. 29 - 41, 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 23 maio. 2024.

LADEIRA, T. A.; PRADO, P. A.; INFRAN, F. Adoecimento e medicalização de professores do Noroeste Fluminense antes e durante a pandemia covid-19. *In*: INFRAN, F.; CALLAI, C.; ANDRADE, F. M. R.; GOMES, G. R. R.; MIRANDA, J. C.



**Pandemia e suas interfaces no ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.183-196.

LEFEBVRE, H. **Everyday life in the modern world.** Translated by Sacha Rabinovitch. London: Penguin, 1971.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. Pandemia De Covid-19, Projeto Colonial E Inflexões Anticoloniais Na Educação Escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 711-728, set./dez. 2020.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013).** 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, L. **Avaliação na educação.** In: MELO, Marcos Muniz (org.). Santo André: Melo, 2007.

MASCARO, A. L. **Crise e pandemia.** São Paulo: Boitempo, 2020.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago, 2011.

MELUCCI, A. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MENDES, M. V. **Adolescência, escola e pandemia: contribuição da psicanálise à educação.** 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica.** Zahar editores: Rio de Janeiro, 1980.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020.

NAKANO, T. C.; ROZA, R. H.; OLIVEIRA, A. W. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul./set. 2021.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, nov. 2002, Ouro Preto, **Anais**. Ouro Preto: Abep, 2002. p. 1-26.

NORONHA, B. M. M.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O Sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 65–86, mar. 2008.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, [S.l.], v. 25, e110616, 2021.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 181-199, 1 jan. 2009.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUNES, C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E HUMANIZAÇÃO NOS TEMPOS DA PANDEMIA: Um Dedo De Prosa Com Paulo Freire. **REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina**, Unina, v.3, n. 2, p. 100 – 106, 2021.

OCAMPO, D. M.; SANTOS, M. E. T.; FOLMER, V. A Interdisciplinaridade no ensino é possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, dez. 2016.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n.1, p. 25-40, 2020.

PAIS, J. M. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

PEDRO, J. C. **Mediações pedagógicas no território de empoderamento popular**: uma experiência em processo/ Caxias do Sul-RS. 2022. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2022.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 6, p. 102 – 113, 2020.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os Impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, p. 25 – 33, 2020.

PEREIRA, I. D. F. A escola pública em tempos de pandemia: renovação intensificada da dualidade estrutural e disputas pela universalização da Educação no Brasil. In: SILVA, L. B.; DANTAS, A. V. **Cise e pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 131-145.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. **Diário Oficial Nº 216 - 2ª edição**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 55.856, de 27 de abril de 2021**. Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, [2024]. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202104/28092757-55586-27042021.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. Felicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 219-221.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONCARELLI, I. A. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?** 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. J.; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 1 - 21, 2023.

SANTOS, A. M. S. **Formação continuada e pandemia da covid-19: um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de ipueiras – CE.** 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2023.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, R. O. dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Scientiarum Education**, [S.], v. 44, n. 1, p. 1 - 11, 2022.

SANTOS, M. N. dos.; ALVES, F. C.; ARRAES, A. V. A. Gestão escolar no contexto pandêmico. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1 - 12, 2021a.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1 - 27, 2021b.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVA, A. P. **Repercussões do isolamento social durante a pandemia de covid-19 no cotidiano de adolescentes 2020.** 2021. 107 f. (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.

SILVA, I. R.; SILVA, A. M. B. O impacto da pandemia covid-19 na educação física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

SMIDERLE, L.; TARTAROTTI, E. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o Google Sala de Aula na pandemia. Revista **Edutec**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1 – 30, 2021.

SOUZA, V. L. T. de *et al.* Os sentidos da escola para os pais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 36, p. 55-66, 2013.

STECANELA, N. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, p. 63-75, 2009.

STECANELA, N. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In*. Stecanela, Nilda (org.). **Diálogos com a educação:** a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educus, 2012. p. 15-32.

STECANELA, N. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 94643, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

STECANELA, N. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 216-230, jan./abr. 2016a.

STECANELA, N. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016b.

THIENGO, L. C. *et. al.* Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1 -26, 2021.

TOCHETTO, A. M. **O cotidiano da docência na educação infantil na pandemia da covid-19**: reflexões a partir de múltiplas vozes. 2021. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2021.

TROMBETTA, S. Alteridade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 35-37.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022.

VARELA Y MORALES, F. **Demonstração da influência da ideologia na sociedade e meios de retificar esse ramo**. Descuro em: Reunião da Sociedade Patriótica de Havana, Real Seminário de São Carlos: Havana, 1817.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 1, n. 83, p. 2 -18, 1992.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17, p.81-103, 2002.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital.2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2020.

ZANETTE, C. R. S.; NUNES, C. A educação e os professores no contexto de pandemia: vozes que falam de esperança. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, 10.47764/e21023002, set./dez. 2021.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 139-141.

## APÊNDICE A – QUADROS DOS DOCUMENTOS EMITIDOS PELO CNE, CME E SMED NO PERÍODO PESQUISADO

Quadro 01 – Pareceres Conselho Nacional de Educação – 2020

<b>Pareceres Conselho Nacional de Educação - 2020</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Parecer CNE/CP nº 5	28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 9	8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 11	07 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CP nº 15	06 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16	09 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19	08 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 02 – Pareceres Conselho Nacional de Educação (2021)

<b>Pareceres Conselho Nacional de Educação – 2021</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Parecer CNE/CP nº 6	06 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 03 – Pareceres Conselho Municipal de Educação (2020)

<b>Pareceres Conselho Municipal de Educação - 2020</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Parecer nº 8	05 de maio de 2020	Orienta sobre a reorganização dos calendários escolares durante e após o período de afastamento social em razão da pandemia da COVID-19, para o cumprimento de carga horária mínima anual pelas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul.
Parecer nº 25	20 de outubro de 2020	Orientações aplicáveis ao processo de estudos presenciais e não presenciais e respectivos procedimentos avaliativos, excepcionais, a serem aplicados, no contexto da pandemia da COVID-19, pelas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 04 – Documentos orientadores SMED - 2020

<b>Documentos orientadores SMED 2020</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de publicação</b>	<b>Assunto/Orientação</b>
Ofício Circular nº 10/2020	11 de março de 2020	Orientações gerais sobre o Coronavírus, formas de prevenção e indicação para trabalhar o assunto com os estudantes.
Ofício Circular nº 11/2020	18 de março de 2020	Suspensão das aulas a partir de 19 de março até dia 02 de abril, com possibilidade de prorrogação.
Ofício Circular nº 13/2020	01 de abril de 2020	Manutenção da suspensão das aulas até dia 30 de abril.
MANIFESTAÇÃO CONJUNTA SMED e CME SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES E CALENDÁRIO ESCOLAR/2020	07 de abril de 2020	Manifestação de orientações para as escolas da RME sobre a suspensão das aulas presenciais e reorganização do calendário escolar.
Ofício Circular nº 14/2020	08 de abril de 2020	Antecipação das férias de julho para o período de 16 a 30 de abril
Ofício Circular nº 18/2020	06 de maio de 2020	Publicação do Protocolo Orientador dos Estudos Monitorados não Presenciais e anúncio do Portal do Estudante.
Protocolo Orientador dos Estudos Monitorados não Presenciais	06 de maio de 2020	Orientações para as escolas da RME sobre a adoção dos estudos



		monitorados não presenciais para compensação de carga horária.
Ofício Circular nº 19/2020	13 de maio de 2020	Orientações para uso de recursos digitais (utilização de redes sociais, verificação das legislações vigentes).
Ofício Circular nº 22/2020	03 de junho de 2020	Orientações sobre registros pedagógicos e calendário escolar.
Ofício Circular nº 26/2020	01 de julho de 2020	Convite – escrita de memorial (texto narrativo).
Ofício Circular nº 27/2020	08 de julho de 2020	Orientações detalhadas: escrita de um memorial retratando as experiências e percepções dos profissionais da educação e da comunidade escolar na RME.
Ofício Circular nº 32/2020	12 de agosto de 2020	Diretrizes sobre o Processo Avaliativo referente aos Estudos Monitorados Não Presenciais para os Estudantes da RME.
Ofício Circular nº 34/2020	26 de agosto de 2020	Orientações sobre pareceres descritivos no contexto da pandemia.
Ofício Circular nº 39/2020	30 de setembro de 2020	Anúncio da Live de lançamento dos Projetos de Recuperação da Aprendizagem 2021
Ofício Circular nº 40/2020	07 de outubro de 2020	Anúncio da Live de lançamento do Projeto Sala de Aula Conectada
Ofício Circular nº 45/2020	11 de novembro de 2020	Lançamento da versão final do Referencial Curricular Essencial e Sugestão de Síntese Avaliativa
Ofício Circular nº 46/2020	18 de novembro de 2020	Orientações sobre o fechamento do ano letivo.
Ofício Circular nº 48/2020	02 de dezembro de 2020	Convite para o Dia “D” - Projeto Sala de Aula Conectada.

Fonte: elaboração própria (2022).

#### Quadro 05 – Documentos orientadores SMED (2021)

<b>Documentos orientadores SMED 2021</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de publicação</b>	<b>Assunto/Orientação</b>
Ofício Circular nº 5/2021	03 de fevereiro de 2021	Orientações para retomada do ano letivo.
ORIENTAÇÕES PARA RETOMADA ÀS AULAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	03 de fevereiro de 2021	Orientações para retomada do ano letivo.
Ofício Circular nº 9/2021	03 de março de 2021	Orientações sobre novos protocolos referentes à Covid-19.
Ofício Circular nº 11//2021	17 de março de 2021	Orientações para a semana de 15 a 19 de março.
Ofício Circular nº 12/2021	24 de março de 2021	Orientações sobre funcionamento das escolas.
Ofício Circular nº 13/2021	31 de março de 2021	Orientações acerca do processo de Busca Ativa dos estudantes.
Ofício Circular nº 17/2021	28 de abril de 2021	Orientações para o retorno à presencialidade.
Nota informativa nº 01/2021 – SMS/SMRHL/Smed	18 de maio de 2021	Esclarecimento sobre protocolos a serem seguidos nas escolas.
Ofício Circular nº 24/2021	16 de junho de 2021	Novas orientações sobre Busca Ativa dos estudantes e protocolos de entrada e saída nas escolas.

Ofício Circular nº 25/2021	23 de junho de 2021	Orientações sobre a avaliação e expressão de resultados do semestre.
Ofício Circular nº 26/2021	30 de junho de 2021	Orientações sobre a avaliação e expressão de resultados do semestre.
Ofício Circular nº 29/2021	21 de julho de 2021	Orientações para o segundo semestre.
Ofício Circular nº 32/2021	11 de agosto de 2021	Retorno à comunidade sobre questionamentos a respeito da presencialidade nas sextas-feiras e higienização das escolas.
Ofício Circular nº 33/2021	18 de agosto de 2021	Orientações a respeito da redução de distanciamento entre os estudantes na sala de aula.
AVALIA CAXIAS: A APRENDIZAGEM É NOSSO COMPROMISSO!	18 de agosto de 2021	Documento de apresentação e orientações iniciais sobre o Avalia Caxias.
Ofício Circular nº 34/2021	25 de agosto de 2021	Orientações sobre o cumprimento da “hora atividade” dos professores presencialmente nas escolas.
Ofício Circular nº 36/2021	08 de setembro de 2021	Esclarecimentos e novas orientações sobre o Avalia Caxias.
Ofício Circular nº 44/2021	04 de novembro de 2021	Orientações sobre o retorno à presencialidade obrigatória.
Ofício Circular nº 45/2021	10 de novembro de 2021	Complementação das orientações sobre o retorno à presencialidade obrigatória.
Ofício Circular nº 46/2021	17 de novembro de 2021	Novas orientações sobre Busca Ativa e a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI).
Ofício Circular nº 51/2021	22 de dezembro de 2021	Resultado do Avalia Caxias.

Fonte: elaboração própria (2022).

#### Quadro 06 – Decretos Municipais (2020)

<b>Decretos Municipais – 2020</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Decreto nº 20.820	16 de março de 2020	Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Caxias do Sul.
Decreto nº 20.834	20 de março de 2020	Decreta situação de emergência e estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Caxias do Sul.
Decreto nº 20.835	21 de março de 2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19), aos órgãos e as entidades da Administração Pública Direta e Indireta.
Decreto nº 20.853	01 de abril de 2020	Altera dispositivos do Decreto nº 20.820, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Caxias do Sul.
Decreto nº 20.952	12 de maio de 2020	Reitera Decreto de situação de emergência e estabelece medidas para o enfrentamento da

		emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Caxias do Sul, e dá outras providências.
--	--	---

Fonte: elaboração própria (2022).

#### Quadro 07 – Decretos municipais (2021)

<b>Decretos municipais - 2021</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Decreto nº 21.464	21 de março de 2021	Altera dispositivo do Decreto nº 20.958, de 18 de maio de 2020, que dispõe sobre as medidas, normas e protocolos a serem adotados para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da COVID-19, no âmbito dos órgãos e das entidades da Administração Pública Direta e Indireta.
ORDEM DE SERVIÇO Nº 002/2021	26 de abril de 2021	Orientações de retorno presencial dos estudantes e protocolos a serem seguidos.
Decreto nº 21.566	17 de maio de 2021	Reitera Decreto de situação de emergência e estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Caxias do Sul, e dá outras providências.

Fonte: elaboração própria (2022).

#### Quadro 08 - Decretos Estaduais - 2021

<b>Decretos estaduais - 2021</b>		
<b>Documento</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Assunto/orientação</b>
Decreto nº 55.771	26 de fevereiro de 2021	Determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta, bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado.
Decreto nº 55.882	15 de maio de 2021	Institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações para fins de monitoramento, prevenção e enfrentamento à pandemia de COVID-19 no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.
Portaria Conjunta SES/SEDU/RS Nº 01/2021	15 de maio de 2021	Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle à COVID-19 a serem adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.
Decreto nº 56.171	29 de outubro de 2021	Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo

		novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações
--	--	--

Fonte: elaboração própria (2022).

## APÊNDICE B – RESUMO DE PROJETO E CARTA DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO A DOCUMENTO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

Caxias do Sul, 14 de fevereiro de 2022.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Sou Isadora Alves Roncarelli, professora da rede municipal e também doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Um novo olhar para a escola: os movimentos pedagógicos e institucionais impulsionados pela pandemia da covid-19”, com orientação da Prof. Dra. Nilda Stecanela, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. A pesquisa tem foco nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Caxias do Sul. Estou em fase de organização do projeto de pesquisa e, para isso, acessando documentos que possam auxiliar na construção dos dados.

No ano de 2020, através do Ofício Circular nº26/2020 (e depois reforçado e detalhado no Ofício Circular nº27/2020), a SMED solicitou a colaboração dos professores e gestores escolares na construção de um memorial documentando as práticas das escolas durante o ano letivo, a fim de retratar a história da educação do período pandêmico no município. As escolas organizaram suas contribuições e enviaram para a secretaria. Este material é muito significativo para pesquisa em educação, pois pode contribuir para a análise do cenário educacional do município de Caxias do Sul durante a pandemia, através do olhar dos professores e das equipes gestoras, reafirmando o protagonismo do município no atendimento aos estudantes no período de isolamento social.

No dia 09 de setembro de 2021 solicitei acesso ao memorial construído pelas escolas via e-mail da biblioteca e recebi o seguinte retorno:



**SMED Biblioteca** <biblioteca@edu.caxias.rs.gov.br>  
para mim ▾

13 de set. de 2021 09:08 ☆ ↶ ⋮

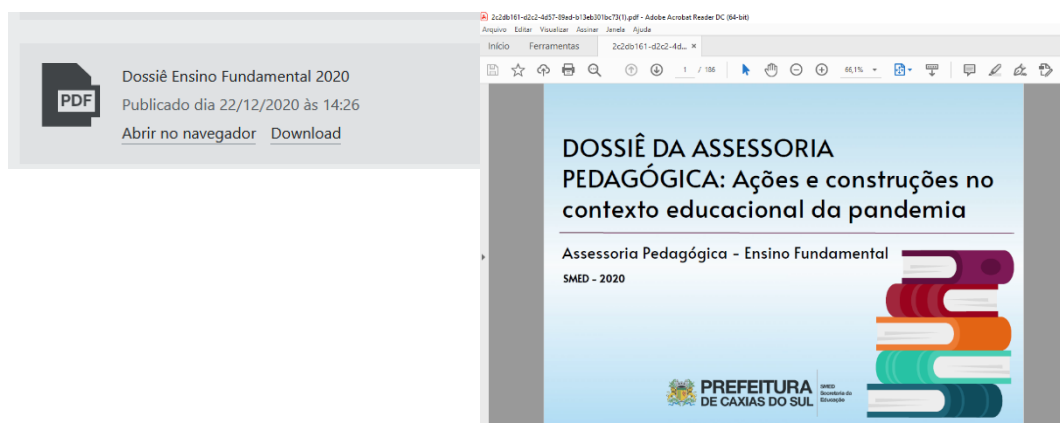
Bom dia.

Esse material não foi impresso. Ele ficou em uma pasta de arquivos da gestão de 2020. Conferi a pasta agora e aparecem apenas o depoimento de 27 escolas. Em outra pasta, há 85 documentos com as devolutivas dos assessores sobre a leitura de cada documento, de todas as escolas. Perguntei para algumas colegas do ano passado se alguém teria todos os documentos.

Tu tens interesse nesses que temos?

Após analisar os arquivos recebidos (os 27 fragmentos de depoimentos de escolas), percebi que muitas lacunas existem, pois além de não representarem os memoriais completos, não contemplam todas as escolas da rede. Gostaria de, por meio deste, **solicitar o acesso ao material na íntegra**, uma vez que este se configura como documento público do município.

Ressalto que no Portal da Educação, na aba “publicações 2020” somente está disponível o memorial construído pela Assessoria Pedagógica da SMED e não aqueles escritos pelos docentes da rede:



Aproveito para apresentar meu projeto de pesquisa e reforçar que o mesmo passará pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, garantindo a ética no uso dos documentos aqui solicitados.

**Título do Projeto:** Um novo olhar para a escola: os movimentos pedagógicos e institucionais impulsionados pela pandemia da covid-19

**Área do Conhecimento:** Educação

**Instituição executora:** Programa de Pós-graduação em Educação (UCS)

**Linha de Pesquisa:** História e Filosofia da Educação

**Objetivo Geral:** Analisar de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas e institucionais nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade.

**Resumo:** Este projeto de tese propõe uma discussão acerca dos movimentos pedagógicos e institucionais impulsionados pela Covid-19 nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul, cidade da serra gaúcha. Como delimitação temporal,

proponho o período que compreende os anos de 2020 à 2021, para tanto, será realizado um estudo de acompanhamento de um grupo de professores(as) da referida rede, a respeito de suas memórias e percepções do vivido desde o início da pandemia. Antes da ida à campo (que ocorrerá somente após aprovação da banca de qualificação, do Comitê de Ética em Pesquisa e da SMED) será realizada a análise de documentos que possam contribuir na organização dos dados, como o memorial construído pelas escolas da rede municipal no ano de 2020. Serão tomados como base aspectos discutidos na pesquisa de mestrado intitulada “Docência em Movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?”, a qual defendi em dezembro de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O presente projeto está filhado na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do referido programa, mesma linha em que a dissertação foi defendida. O problema de pesquisa apresentado e discutido neste projeto tem como questão orientadora: de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas e institucionais nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade? Serão apresentados aspectos teóricos, através de uma revisão de literatura e da análise dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que visam melhor descrever o cenário pandêmico enfrentado pelo Brasil, no que tange a educação, bem como apresentar as principais ações desenvolvidas pela rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul no período pesquisado, através dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação (pareceres, ofícios, orientações), além de documentos construídos pelas escolas e professores (memoriais, vídeos, compartilhamento de práticas nos canais oficiais da SMED). Além disso, serão discutidos aspectos relacionados à docência em movimento e à prática pedagógica, a partir do vivido durante o Ensino Remoto Emergencial e a proposta de Ensino Híbrido, bem como uma reflexão acerca das relações entre o cenário social da pandemia no país (impactado pelo ocorrido no restante do mundo) e sua relação com a educação. No percurso metodológico apresento aspectos que ancoram o método da pesquisa, relacionando-o com as concepções teóricas abordadas. Para tanto, utilizo a Sociologia do Cotidiano como cenário para o desenvolvimento da pesquisa

com interlocutores empíricos: docentes da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A construção dos dados de pesquisa envolve a análise documental, ainda durante a construção do projeto de tese, e, posteriormente, a realização de grupos focais com professores da referida rede. Com os resultados da pesquisa espera-se poder visibilizar as ações da rede, das escolas e dos professores ao longo da pandemia, explicitando as contribuições do município para o enfrentamento da crise gerada pela Covid-19 no que tange a educação.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino Remoto. Educação Básica. Docência em Movimento.

Agradeço desde já e coloco-me a disposição para esclarecimentos.

---

Profa. Ma. Isadora Alves Roncarelli





PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul

Declaramos para os devidos fins de acesso ao documento público "Memorial documentando as práticas das escolas durante o ano letivo de 2020" (solicitado pela SMED no Ofício Circular nº26/2020), com a finalidade de estudo exploratório para o projeto de tese intitulado "Um novo olhar para a escola: os movimentos pedagógicos e institucionais impulsionados pela pandemia da Covid-19" do qual Isadora Alves Roncarelli, doutoranda regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, é autora e a professora Dra. Nilda Stecanela é orientadora. Salientamos a importância da análise do referido material na composição da memória da experiência pela qual passaram as escolas de educação básica durante a pandemia da Covid-19, e que Caxias do Sul tem se mostrado uma referência para muitas outras redes de ensino. Ademais, tal registro permitirá a doutoranda Isadora avançar em seu estudo de tese e esperamos contar com sua acolhida ao nosso pedido.

Pelo exposto, antecipamos agradecimentos e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, reading 'Terciane Ângela Luchese', is displayed on a light gray rectangular background.

Terciane Ângela Luchese

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

## APÊNDICE C– ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA RME POR TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM

Quadro 09 – Territórios de Aprendizagem (SMED)

<b>Território 1</b>	EMEF Angelina Sassi Comandulli
	EMEF Dolaimes Stedle Angeli – CAIC
	EMEF Engenheiro Mansueto Serafini
	EMEF Fioravante Webber
	EMEF João de Zorzi
	EMEF José Bonifácio
	EMEF Luiz Antunes
	EMEF Luiza Morelli
	EMEF Manoel Pereira dos Santos
	EMEF Osvaldo Cruz
	EMEF Presidente Castelo Branco
	EMEF Presidente Tancredo de Almeida Neves
	EMEF Professora Ester Justina Troian Benvenuti
	EMEF Professora Ilda Clara Sebben Barazzetti
	EMEF Ruben Bento Alves
	EMEF São Vicente de Paulo
EMEF Zélia Rodrigues Furtado	
<b>Território 2</b>	EMEF Alberto Pasqualini
	EMEF Basílio Tcacenco
	EMEF Catulo da Paixão Cearense
	EMEF Giuseppe Garibaldi
	EMEF Governador Roberto Silveira
	EMEF Guerino Zugno
	EMEF Helen Keller
	EMEF Madre Assunta
	EMEF Papa João XXIII
	EMEF Prefeito Luciano Corsetti
	EMEF Ramiro Pigozzi
	EMEF Renato João Cesa
	EMEF Santa Corona
	EMEF São Vitor
	EMEF Senador Teotônio Vilela
EMEF Villa Lobos	
<b>Território 3</b>	EMEF Abramo Pezzi
	EMEF Afonso Secco
	EMEF Alfredo Belizário Peteffi
	EMEF Américo Ribeiro Mendes
	EMEF Ângelo Francisco Guerra
	EMEF Atiliano Pinguelo
	EMEF Bento Gonçalves da Silva
	EMEF Caldas Júnior
	EMEF Engenheiro Dario Granja Sant'Anna
	EMEF Governador Leonel Brizola
	EMEF Ítalo João Balen
	EMEF Jardelino Ramos
	EMEF José de Alencar
	EMEF José Protázio Soares de Souza
	EMEF Laurindo Luiz Formolo
	EMEF Mário Quintana
EMEF Professora Marianinha Queiroz	
EMEF Sete de Setembro	

	EMEF Vereador Marcial Pisoni
<b>Território 4</b>	EMEF Arnaldo Ballvé
	EMEF Carlin Fabris
	EMEF Cidade Nova
	EMEF Desvio Rizzo
	EMEF Dezenove de Abril
	EMEF Érico Cavinato
	EMEF Fermino Ferronato
	EMEF Luiz Covolan
	EMEF Machado de Assis
	EMEF Nova Esperança
	EMEF Padre Antônio Vieira
	EMEF Padre Leonardo Murialdo
	EMEF Paulo Freire
	EMEF Professor Luiz Fernando Mazzochi – Nandi
	EMEF Professora Leonor Rosa
	EMEF Rosário de São Francisco
EMEF San Genaro	
<b>Território 5</b>	EMEF Aristides Rech
	EMEF Armindo Mário Turra
	EMEF Assis Brasil
	EMEF Caetano Costamilan
	EMEF Érico Veríssimo
	EMEF Erny de Zorzi
	EMEF Lobo da Costa
	EMEF Padre João Schiavo
	EMEF Professora Arlinda Lauer Manfro
	EMEF Santa Lúcia
	EMEF Santo Antonio
	EMEF São Valentin
	EMEF Vinte e Um de Abril
EMEF Vitório Rech	

Fonte: elaboração própria (2024).

## APÊNDICE D – RESUMO DE PROJETO E CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PARA REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

Caxias do Sul, 10 de novembro de 2022.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Sou Isadora Alves Roncarelli, professora da rede municipal e também doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Um novo olhar para a escola: os movimentos pedagógicos impulsionados pela pandemia da covid-19”, com orientação da Prof. Dra. Nilda Stecanela, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. A pesquisa tem foco nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Caxias do Sul. Estou em fase de levantamento dos dados de pesquisa, por isso gostaria do aceite da Secretaria Municipal de educação para realização da pesquisa na rede.

Os dados serão construídos através da participação espontânea de professores da rede em um questionário *online* a ser encaminhado por e-mail para as secretarias das escolas, bem como disponibilizado via Ofício Circular. Além disso, 17 docentes serão convidados a participar de dois Grupos de Discussão a serem realizados nas dependências da Universidade de Caxias do Sul, em horário que não prejudique o trabalho dos docentes nas escolas. Tanto a participação no questionário quanto nos grupos será espontânea e autorizada pelos próprios docentes através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa seguirá todas as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, garantindo o anonimato dos participantes e a proteção de seus dados.

Aproveito para apresentar o projeto desenvolvido:

**Título do Projeto:** Um novo olhar para a escola: os movimentos pedagógicos impulsionados pela pandemia da Covid-19

**Área do Conhecimento:** Educação

**Instituição executora:** Programa de Pós-graduação em Educação (UCS)

**Linha de Pesquisa:** História e Filosofia da Educação

**Objetivo Geral:** Analisar de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas e institucionais nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade.

**Resumo:** Este projeto de tese propõe uma discussão acerca dos movimentos pedagógicos e institucionais impulsionados pela Covid-19 nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul, cidade da serra gaúcha. Como delimitação temporal, proponho o período que compreende os anos de 2020 à 2021, para tanto, será realizado um questionário *online*, além de dois grupos de discussão com professores(as) da referida rede, a respeito de suas memórias e percepções do vivido desde o início da pandemia. Antes da ida à campo (que ocorrerá somente após aprovação da banca de qualificação, do Comitê de Ética em Pesquisa e da SMED) será realizada a análise de documentos que possam contribuir na organização dos dados da pesquisa, bem como a construção do referencial teórico. Serão tomados como base aspectos discutidos na pesquisa de mestrado intitulada “Docência em Movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?”, a qual defendi em dezembro de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O presente projeto está filhado na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do referido programa, mesma linha em que a dissertação foi defendida. O problema de pesquisa apresentado e discutido neste projeto tem como questão orientadora: de que modo a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas e institucionais nas escolas da rede municipal de Caxias do Sul - RS, entre 2020 e 2021, considerando a perspectiva da docência em movimento, da adoção do Ensino Remoto Emergencial e o retorno escalonado à presencialidade? Serão apresentados aspectos teóricos, através de uma revisão de literatura e da análise dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que visam melhor descrever o cenário pandêmico enfrentado pelo Brasil, no que tange a educação, bem como apresentar as principais ações desenvolvidas pela rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul no período pesquisado, através dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação (pareceres, ofícios, orientações). Além disso, serão discutidos aspectos relacionados à docência em movimento e à prática pedagógica, a partir do vivido durante o Ensino Remoto Emergencial, bem como uma reflexão acerca das relações entre o cenário social da pandemia no país (impactado pelo ocorrido no restante do mundo) e sua relação com a educação. No percurso metodológico apresento aspectos que ancoram o método da pesquisa, relacionando-o com as concepções teóricas abordadas. Para tanto, utilizo a Sociologia do Cotidiano como cenário para o desenvolvimento da pesquisa com interlocutores empíricos: docentes da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A construção dos dados de pesquisa envolve a análise documental, ainda durante a construção do projeto de tese, e, posteriormente, a aplicação de um

questionário e a realização de grupos de discussão com professores da referida rede. Com os resultados da pesquisa espera-se poder visibilizar as ações da rede, das escolas e dos professores ao longo da pandemia, explicitando as contribuições do município para o enfrentamento da crise gerada pela Covid-19 no que tange a educação.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino Remoto. Educação Básica. Docência em Movimento.

Agradeço desde já e coloco-me a disposição para esclarecimentos.

---

Profa. Ma. Isadora Alves Roncarelli

À Secretaria municipal de educação de Caxias do Sul.

Declaramos para os devidos fins de realização de pesquisa com aplicação de questionário *online* e realização de Grupos de Discussão com docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, com a finalidade de levantamento de dados empíricos para o projeto de tese intitulado “Um novo olhar para a escola: Os movimentos pedagógicos impulsionados pela pandemia da Covid-19” do qual Isadora Alves Roncarelli, doutoranda regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, é autora e a professora Dra. Nilda Stecanela é orientadora, que a pesquisa já foi aprovada pelo Programa e em breve será encaminhada ao Comitê de Ética da UCS, assim que obtiver o aval de realização da SMED. Salientamos a importância das narrativas dos docentes da referida rede na composição da memória da experiência pela qual passaram as escolas de educação básica durante a pandemia da Covid-19, e que Caxias do Sul tem se mostrado uma referência para muitas outras redes de ensino.

Pelo exposto, antecipamos agradecimentos e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Vanderlei Carbonara

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

## **APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES(AS) DA RME**

### **Questionário**

Olá! Me chamo Isadora Alves Roncarelli, sou professora do município de Caxias do Sul e estou cursando Doutorado em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Em minha pesquisa, investigo aspectos relacionados à pandemia da Covid-19 e a educação na Rede Municipal de Ensino (RME).

Se você, colega professor(a), esteve atuando na RME ao longo de 2020 e 2021, sinta-se convidado a contribuir com meu estudo respondendo ao questionário a seguir.

Antes de começar, disponibilizo aqui o termo de consentimento, no qual você concorda ou não com a participação nesta pesquisa.



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) para participar de um projeto de pesquisa que investiga a docência durante a pandemia da Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, intitulado: UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA: OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS IMPULSIONADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19. O projeto de doutorado é desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, com colaboração da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Informamos que o projeto obteve autorização para sua realização por parte da Secretaria Municipal de Educação. Os(as) participantes do projeto são os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o questionário poderá ser respondido no horário e local que o(a) professor(a) acreditar ser o mais adequado, uma vez que será realizado no formato online, através de um formulário, que leva entre 10 e 15 minutos para ser respondido. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu não querer participar, e não terá nenhum problema se você desistir da sua participação a qualquer tempo.

Ressaltamos que, há risco mínimo à pessoa participante no projeto, contudo, o convite à exposição de ideias através do questionário escrito, poderá gerar

constrangimento e algum cansaço ao responder às perguntas, os quais serão minimizados uma vez que o(a) participante poderá levar o tempo que necessitar para respondê-lo.

Esclarecemos que conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que emergirem dos questionários, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador. Não haverá nenhum custo para participação no projeto.

Os dados do projeto farão parte da tese que será desenvolvida, portanto, contribuirão para a elevação da qualidade da educação, através da proposta de possíveis práticas ou políticas educacionais a serem implementadas na RME, sua participação, portanto, contribui para este fim. Aos participantes é dada a garantia de acesso aos resultados do projeto, por meio do encaminhamento da tese que será desenvolvida. Este termo de consentimento, com seu aceite, será arquivado pela doutoranda responsável pelo projeto. Os resultados do projeto poderão ser publicados sem identificar o nome dos(as) professores(as) que participaram do estudo. O banco de dados do projeto ficará sob guarda da pesquisadora por um período de 5 anos, sendo que após serão descartados. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Isadora Alves Roncarelli, doutoranda responsável pelo projeto, através do e-mail [iaroncarelli@ucs.br](mailto:iaroncarelli@ucs.br) ou telefone 54 999826207. Além disso, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes do projeto poderão ter acesso a este Termo.



## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, entendi a proposta e concordo em participar neste projeto. Entendi que posso dizer "sim", mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e deixar de participar sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações e que poderei modificar a decisão sobre a minha participação, se assim o desejar.

Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido por e-mail, assinada e rubricada pela pesquisadora, junto com a cópia das minhas respostas ao questionário. Li e declaro que concordo com a minha participação no projeto.

Concordo com a participação na pesquisa

Não concordo com a participação na pesquisa

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Nome do(a) professor(a)

participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura

Nome da pesquisadora: Isadora Alves Roncarelli

\_\_\_\_\_

Assinatura

\*O e-mail do(a) participante será coletado para garantir o aceite ou a negativa ao termo de consentimento.

Página 2 de 2

1- Nome completo (esta informação não será revelada na pesquisa, mas ela é importante para que o seu termo de assentimento seja validado)

2- Com qual gênero você se identifica?

feminino  masculino  outro \_\_\_\_\_  prefiro não responder

3- Qual a sua idade?

4- Qual seu tempo de atuação como docente?

até 5 anos  de 6 a 15 anos  de 16 a 20 anos  mais de 20 anos

5- Qual seu tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul?

até 5 anos  de 6 a 15 anos  de 16 a 20 anos  mais de 20 anos

6- No ano de 2020, você estava atuando:

20 horas semanais  40 horas semanais

7- No ano de 2021, você estava atuando:

20 horas semanais  40 horas semanais

8- Em qual(is) escola(s) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul você atuava no ano de 2020?

9- Em qual(is) escola(s) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul você atuava no ano de 2021?

10- Durante os anos de 2020 e 2021, você percebeu mudanças em sua prática pedagógica?

Sim  Não

11- Se você respondeu “sim” na questão anterior, poderia descrever brevemente quais foram estas mudanças?

12- Diversas orientações foram emitidas pela SMED e pelo CME ao longo dos anos de 2020 e 2021. Você considera que estas orientações auxiliaram na organização do trabalho pedagógico das escolas durante a emergência da Covid-19?

Sim  Não  Em parte

13- Você considera que as estratégias adotadas pela RME, especialmente em relação aos Estudos Monitorados Não Presenciais, foram adequadas para tentar garantir o acesso à educação ao maior número de estudantes neste período?

Sim  Não  Em parte

14- Se você respondeu “não” ou “em parte” na questão anterior, poderia nos exemplificar estratégias que você considera que poderiam ter sido adotadas pela RME para minimizar os impactos da falta de acesso aos Estudos Monitorados Não Presenciais?

15- Você poderia citar as principais estratégias utilizadas pela(s) sua(s) escola(s) durante a adoção do Ensino Remoto?

16- E no retorno escalonado à presencialidade, que mudanças você percebeu nas práticas pedagógicas desenvolvidas?

17- A pandemia da Covid-19 foi um período de muitas adaptações por parte das escolas. Pensando nas suas ações individuais como docente, bem como nas ações coletivas da escola, que hábitos ou práticas foram adquiridos em 2020 e 2021 que você considera que podem perdurar mesmo no pós-pandemia, de forma a melhorar o trabalho realizado na escola?

18- Por fim, desejamos compreender como a pandemia afetou sua vida pessoal, bem como sua saúde emocional. Você considera que estes aspectos influenciaram na sua atuação docente?

Sim  Não  Em parte

Exemplifique aspectos ou situações enfrentadas em sua vida pessoal que fizeram com que seu trabalho docente fosse afetado.

Sua participação em minha pesquisa é muito importante! Gostaria de agradecer sua disponibilidade de responder a este questionário e fazer um convite: caso considere importante continuar contribuindo com este estudo, deixe seu nome e telefone abaixo para que eu possa lhe contatar.

**Nome:**

**Telefone:**

Muito obrigada pela sua participação!

Em caso de dúvidas, estou à disposição pelo e-mail: [iaroncarelli@ucs.br](mailto:iaroncarelli@ucs.br) ou pelo telefone (54) 999826207.

## **APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) para participar de um projeto de pesquisa que investiga a docência durante a pandemia da Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, intitulado: UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA: OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS IMPULSIONADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19. O projeto de doutorado é desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, com colaboração da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Informamos que o projeto obteve autorização para sua realização por parte da Secretaria Municipal de Educação. Os(as) participantes do projeto são os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o Grupo de Discussão será gravado em áudio e ocorrerá em horário previamente agendado com os(as) participantes, nas dependências da Universidade de Caxias do Sul, com duração entre 1 e 2 horas. Você não precisa participar do projeto se não quiser. É um direito seu não querer participar, e não terá nenhum problema se você desistir da sua participação a qualquer tempo.

Ressaltamos que, há risco mínimo à pessoa participante no projeto, contudo, o convite à exposição de ideias e o envolvimento nas discussões construídas no grupo, poderão gerar constrangimento e algum cansaço, os quais serão minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito aos tempos individuais e coletivos por parte da doutoranda responsável pelo projeto, que se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral referentes a possíveis complicações e danos decorrentes do projeto, como forma de minimizar eventuais riscos.

Caso você tenha despesas de deslocamento para participar dos grupos de discussão no Campus Sede da Universidade de Caxias do Sul, essas serão ressarcidas.

Esclarecemos que conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, a pesquisadora possui o compromisso ético com a proteção da imagem/áudio e a não

estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas gravadas que emergirem do desenvolvimento do projeto, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte da pesquisadora.

Os dados do projeto farão parte da tese que será desenvolvida, portanto, contribuirão para a elevação da qualidade da educação, através da proposta de possíveis práticas ou políticas educacionais a serem implementadas na RME, sua participação, portanto, contribui para este fim. Aos participantes é dada a garantia de acesso aos resultados do projeto, por meio do encaminhamento da tese que será desenvolvida. Este termo de consentimento, com seu aceite, será arquivado pela doutoranda responsável pelo projeto. Os resultados do projeto poderão ser publicados sem identificar o nome dos(as) professores(as) que participaram do estudo. O banco de dados do projeto ficará sob guarda da pesquisadora por um período de 5 anos, sendo que após serão descartados. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Isadora Alves Roncarelli, doutoranda responsável pelo projeto, através do e-mail [iaroncarelli@ucs.br](mailto:iaroncarelli@ucs.br) ou telefone 54 999826207. Além disso, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes do projeto poderão ter acesso a este Termo.

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, entendi a proposta e concordo em participar neste projeto. Entendi que posso dizer "sim", mas que, a qualquer momento,

posso dizer "não" e deixar de participar sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações e que poderei modificar a decisão sobre a minha participação, se assim o desejar.

Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido, assinada e rubricada pela pesquisadora e por mim. Li e declaro que concordo com a minha participação no projeto.

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Nome do(a) professor(a)

participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura

Nome da pesquisadora: Isadora Alves Roncarelli

\_\_\_\_\_

Assinatura

Página 2 de 2

## **APÊNDICE G – ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO**

### **ETAPA DE ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO GRUPO:**

1- Boas-vindas aos participantes do grupo com uma mesa com guloseimas e bebidas para acolhimento. Apresentação da pesquisadora/moderadora do grupo, bem como do(a) observador(a) que fará o acompanhamento da discussão. Breve introdução sobre o objetivo do encontro e da pesquisa realizada, bem como o esclarecimento acerca do andamento do grupo e da necessidade de leitura e assinatura, caso deseje participar da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue na sequência.

2- Início da gravação de áudio do Grupo de Discussão, após aceite de todos os presentes.

3- Solicitação aos participantes para que se apresentem, informando seu nome, escolas em que atuou em 2020, escolas em que atuou em 2021 e tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

### **ETAPA DE DISCUSSÃO DE TEMÁTICAS LEVANTADAS PELA PESQUISADORA:**

1- Para começarmos nossa conversa, gostaria que vocês relatassem como receberam a notícia de suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino em março de 2020 e quais eram os sentimentos e expectativas para aquele momento.

2- Ao longo do Ensino Remoto, tanto em 2020 como em parte de 2021, como se desenvolveu o trabalho pedagógico nas escolas em que você atuou?

3- Tanto o CME quanto a SMED emitiram diversos documentos e orientações acerca do trabalho das escolas neste período. Você considera que estas orientações auxiliaram o fazer pedagógico dos professores da rede?

4- Ainda sobre o Ensino Remoto, você poderia descrever que tipos de ações foram realizadas pelas escolas em que você atuou para tentar minimizar a desigualdade de acesso aos Estudos Monitorados Não Presenciais?

5- Pensando em 2021, quando ocorreu o Retorno Escalonado à Presencialidade, quais eram suas expectativas para este retorno? Elas foram atendidas?



6- Com o retorno à presencialidade, como sua prática pedagógica se desenvolveu? Ainda foram necessárias adaptações em relação ao que era realizado antes da pandemia?

7- Há práticas que foram aprendidas por vocês ao longo da pandemia que vocês acreditam que possam ser adotadas pelas escolas no pós-pandemia? Poderiam citar exemplos?

8- Antes de concluirmos, gostaria de deixar este espaço para que vocês possam expressar sentimentos ou fatos que ocorreram em 2020 e 2021 em sua vida pessoal, seja relacionado à família ou mesmo à saúde mental, que você considera que lhe afetaram de alguma forma, seja no trabalho ou fora dele.

9- Há mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?

Agradeço a participação de vocês, antecipo que caso eu fique com alguma dúvida em relação a alguma narrativa, farei contato por telefone para esclarecer. Assim que a pesquisa for concluída, me comprometo em compartilhar os resultados com vocês.

Muito obrigada pela sua participação!

**Etapa de agradecimentos finais e despedidas após a interrupção da gravação.**

## APÊNDICE H – ORIENTAÇÕES E QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS DEPOIMENTOS

Oi, professor(a) XXX!

Escrevo novamente, após a realização dos grupos com os professores participantes da pesquisa, para verificar sua disponibilidade para me enviar o depoimento em áudio, conforme combinamos, aqui pelo *WhatsApp* mesmo, sobre suas vivências na rede durante a pandemia. Se você aceitar, pode falar sobre os seguintes pontos:

- 1- Como recebeu a notícia e qual era a expectativa no momento da suspensão das aulas;
- 2- Como ocorreram os Estudos Monitorados na(s) escolas(s) em que você atuou em 2020 e 2021;
- 3- Como ocorreram suas práticas pedagógicas tanto nos Estudos Monitorados quanto no retorno presencial escalonado;
- 4- Se houve alguma questão pessoal (de doença, sobrecarga mental, questão familiar...) que influenciou na sua docência neste período.

Você não precisa se preocupar com o tamanho do áudio, pois farei a transcrição depois, fique à vontade para falar tanto quanto desejar, se preferir pode dividir em mais de um áudio.

Também, se você tiver escrito algo durante o período da pandemia (nas redes sociais, em cadernos pessoais, para o memorial solicitado pela SMED na época...) e quiser compartilhar comigo, será de grande importância.

Por fim, saliento que sua identidade será preservada, serão utilizados nomes fictícios para a pesquisa, mas preciso que você assine o termo (o mesmo dos professores que participaram do grupo de discussão) para ficar registrado seu aceite em participar. Você pode imprimir, assinar e me enviar uma foto, ou mesmo assinar de forma digital se você tiver como.

Desde já agradeço muito sua disponibilidade em contribuir!