PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO CESAR RICCI ROMÃO

OS IMPACTOS DA SINDEMIA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAMPINAS
2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO CESAR RICCI ROMÃO

OS IMPACTOS DA SINDEMIA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

CAMPINAS

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

PAULO CESAR RICCI ROMÃO

OS IMPACTOS DA SINDEMIA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: **11 de fevereiro de 2025.**

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Monica Piccione Gomes Rios
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
gov.br MARTA NORNBERG
Data: 19/02/2025 09:35:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Marta Nornberg
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas (SP)
Fone: (19) 3343-7409 – correio eletrônico: hjs.poseduc@puc-campinas.edu.br

AGRADECIMENTO

Impossível colocar em palavras o sentimento de gratidão a todos os envolvidos nesse trabalho, nascido em um contexto tão turbulento em nível pessoal e no contexto social da pandemia (doravante nomeada sindemia, cuja razão será explicada na pesquisa). Todavia, se faltam palavras para exprimir a gratidão, faz-se necessário ao menos a tentativa de transcrever tantas emoções no papel.

Primeiramente, agradeço à minha família, meu pai e minha mãe, pelo privilégio de ser seu filho e pelos esforços para assegurarem que chegasse até onde cheguei, mesmo diante de tantos sacrifícios que permearam essa jornada.

À minha namorada, Ana Alice, o mais contundente obrigado, não só pelo carinho e amor que tem dedicado, mas por todo o apoio, acadêmico e pessoal que me concedeu.

À minha orientadora, Cris, com muito afeto o mais sincero obrigado, pois foi justamente sua dedicação e humanidade que me fizeram ingressar nessa jornada, e são eles agora que me fazem tomá-la de exemplo em minha jornada.

A todos os professores do PPGE, em especial aos membros da banca, inclusive aos externos, pelas contribuições que, vieram e que virão, propiciando não só a reflexão sobre a minha própria prática, mas sobre minha própria vida.

E, falando em professores, a todos aqueles professores que fizeram parte de minha jornada e dessa pesquisa, que, juntos, compõem o elemento basilar de minha trajetória na Educação. Junto a vocês agradeço também a meus alunos, que tanto têm me ensinado.

Como disse, é impossível pôr em palavras minha gratidão, mas é sempre possível tentar expressar o quanto amo todos vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Viver é muito perigoso

João Guimarães Rosa.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e traz como contributo o registro, por meio de dados empíricos da experiência vivida por professores da Educação Básica frente aos impactos, nas práticas pedagógicas, da sindemia covídica. O termo sindemia aplica-se a uma doença que afetou diferentes campos da vida social. As escolas necessitaram fazer uso de novas estratégias para a continuidade das aulas, professores em exercício precisaram reorganizar sua prática docente, sobretudo no tocante ao uso de novas tecnologias da informação e comunicação. É nesse contexto que essa pesquisa tem por objetivo captar e analisar os movimentos de reflexão de docentes da Educação Básica, a partir da experiência nesse ambiente de crise sindêmica, que indicam possíveis mudanças e a incorporação ou não de novos elementos nas práticas pedagógicas, indiciando uma renovação das mesmas. Para a realização dessa tarefa, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica em três bases de dados indexadas (Scielo, Portal de Periódicos CAPES e ERIC), com o intuito de compreender como os primeiros estudos discorreram sobre esse período e o modo pelo qual a prática docente, nesse sentido, foi discutida na literatura especializada. Após processo de filtragem e análise, foram elencados 80 trabalhos que auxiliaram na compreensão do fenômeno em escala mundial, organizados em três temas e na construção de um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicados em três escolas públicas de uma cidade do interior paulista, uma de Educação Infantil, outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a terceira dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram entrevistadas as gestoras responsáveis pelas instituições e disponibilizado a todos os professores um questionário online, no intuito de traçar um panorama acerca do enfrentamento dessa sindemia, com o retorno de 45 respondentes. Para esse total de professores houve o convite para participar das entrevistas semiestruturadas em dois momentos: logo após o retorno das atividades presenciais e novamente após um ano da retomada presencial. Foram entrevistados 10 professores e os dados construídos foram submetidos ao processo de análise por meio da construção de núcleos de significação. Com isso, foram construídos três núcleos de significação: a disruptividade no ambiente escolar; efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas; e a reconstrução do ofício de professor. Na análise desses núcleos, cabe destacar as mudanças na rotina escolar com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação durante o período de afastamento social, fato que desvela os problemas inerentes à desigualdade social e a necessidade de busca por formação específica para o enfrentamento da situação. Além disso, o desenvolvimento de novas habilidades referentes ao uso dessas ferramentas, aliado à praticidade com os ganhos em infraestrutura advindos do enfrentamento da sindemia, indiciam uma possível renovação das práticas pedagógicas. Por fim, a reflexão acerca do movimento de sindemia implica em reflexões acerca da própria identidade enquanto professores e do papel da escola diante das mudanças impostas não só pela sindemia, mas pela estrutura da gestão pública vigente, demarcada por um cenário de engessamento, vigilância e desvalorização profissional.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço; COVID-19; Práticas pedagógicas

Abstract

This research is linked to the line of research Teacher Training and Pedagogical Practices and contributes by recording, through empirical data, the experience lived by Basic Education teachers in the face of the impacts, on pedagogical practices, of the COVID syndemic. The term syndemic applies to a disease that affected different areas of social life. Schools needed to use new strategies to continue classes, and in-service teachers needed to reorganize their teaching practice, especially regarding the use of new information and communication technologies. It is in this context that this research aims to capture and analyze the reflection movements of Basic Education teachers, based on the experience in this environment of syndemic crisis, which indicate possible changes and the incorporation or not of new elements in pedagogical practices, indicating a renewal of these. To accomplish this task, a broad bibliographic review was conducted in three indexed databases (Scielo, CAPES Periodicals Portal and ERIC), with the aim of understanding how the first studies discussed this period and the way in which teaching practice, in this sense, was discussed in the specialized literature. After a filtering and analysis process, 80 works were listed that helped in understanding the phenomenon on a global scale, organized into three themes and in the construction of a questionnaire and a semi-structured interview script, applied in three public schools in a city in the interior of São Paulo: one for Early Childhood Education, another for the initial years of Elementary School and the third for the final years of Elementary School and High School. The administrators responsible for the institutions were interviewed and an online questionnaire was made available to all teachers, with the aim of outlining an overview of how this syndemic was addressed, with the response of 45 respondents. This total of teachers was invited to participate in semi-structured interviews at two moments: immediately after the return of in-person activities and again one year after the resumption of in-person activities. Ten teachers were interviewed and the data collected were subjected to the analysis process through the construction of meaning cores. As a result, three meaning cores were constructed: disruption in the school environment; effects of technologies on pedagogical practices; and the reconstruction of the teaching profession. In the analysis of these cores, it is worth highlighting the changes in the school routine with the use of new information and communication technologies during the period of social distancing, a fact that reveals the problems inherent to social inequality and the need to seek specific training to face the situation. In addition, the development of new skills related to the use of these tools, combined with the practicality with the infrastructure gains resulting from facing the syndemic, indicate a possible renewal of pedagogical practices. Finally, reflection on the syndemic movement implies reflections on one's own identity as teachers and the role of the school in the face of changes imposed not only by the syndemic, but by the current public management structure, marked by a scenario of rigidity, surveillance and professional devaluation.

Keywords: In-service teacher training; COVID-19; Pedagogical practices

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A constituição da experiência profissional: entre nós e tranças, o processo de desfiamento da memória. 11
INTRODUÇÃO 24
CAPÍTULO 1: Crise na e da educação: a escola e o enfrentamento da sindemia covídica 28
1.1. Um panorama da sindemia covídica no Brasil 38
1.2. Reflexões sobre a aprendizagem em tempos de coronacrise 48
CAPÍTULO 2: “Trocar o pneu de um carro andando”: a formação continuada de professores em tempo de Covid-19 60
2.1. O conceito de experiência e sua relação com a formação continuada .. 70
CAPÍTULO 3: O enfrentamendo da sindemia ao redor do mundo: um panorama por meio da revisão de literatura 76
CAPÍTULO 4: Método 101
4.1. A análise do material empírico 112
CAPÍTULO 5: Um panorama do enfrentamento da sindemia covídica em escolas do interior paulista 124
CAPÍTULO 6: OS Núcleos de Significação 144
6.1. A disruptividade da cultura escolar 144
6.2. Efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas 144
6.3. A reconstrução do ofício de professor 195
6.4. Análise internúcleos. 225
CONSIDERAÇÕES FINAIS 231
REFERÊNCIAS 237
APÊNDICES 250
Apêndice I - Questionário 251
Apêndice II – Entrevista semiestruturada com gestores 256
Apêndice III – Entrevista semiestruturada com professores 257

Índice de Quadros e tabelas

Quadro 1. Documentos exarados pelo CNE com orientações aos sistemas, redes e escolas no contexto da sindemia 45
Quadro 2. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma CAFe-CAPES com os descritores boleanos “pandemia” e “Educação” 78
Quadro 3. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma Scielo com os descritores “pandemia” e “Educação” 79
Quadro 4. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma ERIC com os descritores “pandemics” e “teacher atittudes” 80
Quadro 5. Países objeto de pesquisas elencadas no levantamento bibliográfico realizado na plataforma ERIC 95
Quadro 6. Perfil dos entrevistados 111
Quadro 7. Estruturação da composição dos indicadores 115
Quadro 7. Estruturação da composição dos núcleos de significação 121

Índice de Figuras

Figura 1. Origem das pesquisas obtidas no levantamento bibliográfico..... 95
Figura 2. Níveis de Ensino observados pelas pesquisas obtidas no levantamento bibliográfico 96
Figura 3. Relação entre a idade dos professores e demanda de maior suporte técnico 128
Figura 4. Relação entre a idade e a própria avaliação acerca do uso das novas TIC 129
Figura 5. Relação entre idade e o tempo dedicado ao planejamento das aulas 131
Figura 6. Relação entre níveis mais altos de formação e demanda por apoio técnico 132
Figura 7. Relação entre etapa da Educação Básica e demanda por suporte técnico 133
Figura 8. Percepção dos professores sobre o material impresso..... 137
Figura 9. Percepções sobre a adequação da implementação do ensino emergencial 137
Figura 10. Percepções acerca da avaliação..... 138
Figura 11. Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Infantil 140
Figura 12. Dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental 140
Figura 13. Dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio 140
Figura 14. Aspectos positivos na constituição do período de aulas remotas sob a ótica dos professores da Educação infantil 141
Figura 15. Aspectos positivos na constituição do período de aulas remotas sob a ótica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental 142
Figura 16. Aspectos positivos na constituição do período de aulas remotas sob a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio 142
Figura 17: Percepção da eficiência das atividades avaliativas..... 180

Siglas e Abreviações

ATPC: Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

CMCP: Centro de Mídias do Estado de São Paulo

COVID-19: Coronavírus Disease

OMS: Organização Mundial de Saúde

APRESENTAÇÃO

Memorial Formativo

A constituição da experiência profissional: entre nós e tranças, o processo de desfiamento da memória.

As palavras *tecido* e *texto* possuem a mesma origem etimológica. Ambas advêm do termo latino *textum*, cujo significado remete ao ato de entrançar, entrelaçar algo (Cunha, 2010). À medida em que nos é possível cruzar os fios de linho ou algodão de modo a compor um tecido, é-nos também possível entrecruzar as palavras e frases de modo a elaborar um todo significativo e ordenado, de propósito comunicativo, a que chamamos texto.

O trabalho do tecelão não se inicia diretamente no próprio ato de encaixar os fios e movimentar o tear. Separam-se, antes, os materiais a serem utilizados, as cores dos fios e planeja-se o colorido que se almeja dar ao tecido, ainda no mundo das ideias e dos planos. Do mesmo modo, a produção de um texto requer o mesmo esmero e planejamento: sua criação não se dá apenas no instante do ato interlocutório, mas também demanda o preparo prévio, a organização dos temas e ideias, a seleção das palavras, para só então iniciar-se a confecção do produto final.

Mais ainda, dependendo do contexto e do propósito do texto/tecido, entra em cheque também toda a competência técnica do escritor/tecelão: diante de um dado contexto, seja a produção do tecido que irá compor um traje de gala, seja a escrita de um texto de caráter acadêmico, como é o propósito deste. Aliás, a seleção dos fios que irão compor o trabalho final demanda um esmero, uma técnica por parte do autor que busque ordenar todo seu planejamento de maneira coerente. Remete-se aqui a um primor da técnica em prol da organização que rememora as palavras de Olavo Bilac, poeta parnasiano: “torce, aprimora, alteia, lima” (Bilac, 1978) as palavras, tal e qual um ourives em seu labor.

Todavia, o planejamento e o rigor técnico deparam-se com um problema que pode emperrar as engrenagens do tear: converter as memórias e experiências em palavras é uma tarefa árdua que pode frustrar a tarefa do autor/tecelão. A rememoração não é exata ou retilínea: as lembranças

sobrepõem-se muitas vezes, emaranhando os fios, de maneira angustiante, trazendo ora os eventos que buscávamos, ora informações que nos passavam desapercebidas vêm à tona. Justamente nesse processo, retorna à mente a passagem do romance *Angústia*, de Graciliano Ramos:

> Lembro-me de um fato. De outro fato anterior ou posterior ao primeiro, mas os dias vêm juntos. E os tipos que evoco não têm relevo. Tudo empastado, confuso. Em seguida os dois acontecimentos distanciam e entre eles nascem outros acontecimentos que vão crescendo até me darem sofrível noção da realidade (Ramos, 1996, p.16).

Até mesmo o prestigiado autor modernista denota em sua personagem a angústia do ato de tornar memória em palavra. Todavia, faz-se necessário narrar. Narrar não apenas para se contar uma história, mas para que a mesma possa ganhar materialidade e tornar-se compreensível: apenas quando colocada em sua materialidade, torna-se então passível de ser pensada e analisada.

Há, no narrar, portanto, dois atos fundamentais: o planejamento e a leitura. Se por um lado, o caos da memória procura organizar-se durante o planejamento do texto, por outro lado, a leitura do produto final é momento de repensar e (re)conhecer não apenas o conjunto total da obra, mas mesmo cada fio que a constitui como um todo. Torna-se o autor e o leitor, assim como o tecelão que contempla sua obra-prima.

Ao assumir esse outro papel, o papel do Outro, o autor-tecelão concretiza aquilo que é fundamental na narrativa: “Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história.” (Prado e Soligo, 2005, p.3).

Mais ainda, toda narrativa tem seu propósito, não brotando de mero efeito do acaso ou de alguma verborragia descontrolada:

> Não produzimos as narrativas como casualidades, nem por causa e efeito. Elas são motivadas por crenças, desejos, teorias, valores ou outras razões intencionais. As ações narradas trazem com elas as intenções do narrador que, muitas vezes, se podem supor ou alcançar apenas por inferência (Prado; Soligo, 2005, p.3).

Dessa forma, devemos estabelecer um motivo para essa narrativa: a compreensão de nossa formação enquanto professores e pesquisadores por

meio de nossas experiências, assumir agora o papel do Outro, do leitor, e converter em texto escrito nossas experiências.

> Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo (Prado; Soligo, 2005, p.9).

Diante de tais intenções, o gênero textual que mais se enquadra a esse propósito, o de conhecer o fio que tecemos até aqui, o memorial de formação é aquele que melhor se adequa. Um memorial, por fundamentar-se em memórias da trajetória até aqui. De formação, pois seu objetivo não é discutir em pormenores nossa vida, tarefa para a qual seria necessário recorrer a uma biografia, mas, antes de tudo, observar as experiências que afetaram, de maneira mais ou menos direta, nossa constituição enquanto profissional do campo da Educação. Nesse sentido, cabe salientar que

> Um **memorial de formação** é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos 'textos teóricos'). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (Prado; Soligo, 2005, p.7).

Cabe salientar que por experiências concordamos com Larrosa (2011, p.5) como "isso que me passa". De maneira muito clara, o autor aponta com precisão a escolha de cada termo na apresentação desse conceito que, de modo sintético, expressa cada acontecimento que, de forma individual e subjetiva, afeta o indivíduo ao fazer parte de determinado momento da vida de uma pessoa.

Nesse sentido, Larrosa ainda alerta para a angústia da transcrição da experiência para o papel:

> Mas talvez nos falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma

> língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (Larrosa, 2011, p. 26).

Cabe então a tarefa prenhe de angústia de tentar verbalizar as experiências, a mesma angústia de Graciliano e dificuldade de Larrosa, em especial na seleção do fato inicial, aquele que configura todo o andamento da narrativa e que será o fio que sustenta toda a tessitura desta apresentação.

Essa dificuldade sempre compartilhei com meus alunos nas disciplinas de redação: que fato norteará todo o texto? Qual a proposição fundamental de nosso texto? Qual a linha selecionada para costurar esse tecido?

Dois elementos competiram para esse posto ao buscar planejar esse memorial formativo: a profissão de meus pais e um acidente de trânsito. Ao observar o passado e buscar, como os latinos, *Ordo ab Chao*, ordem a partir do caos da memória, foram esses os dois elementos que norteiam, metafórica e concretamente minha formação. Nesse sentido, explico-os ambos, sem qualquer hierarquia de relevância ante os dois.

Digo metaforicamente pois a profissão de minha mãe, pensada sob a ótica do autor desse memorial e não apenas do indivíduo, parece orientar minha trajetória. Apesar de iniciar a vida como assistente na colheita de café no sítio de meu avô, ganhou seu sustento primordialmente da costura. Assim como ela, meu pai dedicou boa parte de sua vida ao comércio de roupas – herança de meu avô, o qual criava também bichos-da-seda para a produção de tecido.

Observar agora o passado parece constituir uma metáfora, arbitrária logicamente, de como duas profissões, de maneira mais direta ou indireta, que lidavam com os tecidos forneceram o sustento para que me encaminhasse justamente para uma tessitura diferente, trocando os fios e linhas por palavras ao ingressar no magistério e na graduação na área de Letras.

Numa perspectiva mais concreta, um acidente de trânsito encaminhou-me de maneira muito mais explícita para a área da leitura. Aos quatro anos, em 1991, fui atropelado e passei por várias cirurgias e longos tratamentos, sempre na rede pública de saúde, até conseguir o diagnóstico de uma miopatia rara, que

impossibilitara, somada aos danos do acidente, uma rotina comum à maioria das crianças na Educação Básica.

Afastado das práticas físicas e do contato com outras crianças, meus pais me traziam revistas em quadrinhos e livros para que pudesse passar os dias ora internado, ora em isolamento em casa, com passagens espaçadas pelas escolas da rede pública que me acolheram. Cabe pontuar a relevância de minha médica, Dra. Martha Fraga Moreira, que acompanhava o tratamento de perto como um membro da família e me levava vários dos livros que me entretinham.

Nesse momento, minha formação deu-se de acordo o predito na Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, que me permitiu realizar minha formação básica, em boa parte, dentro de casa. O período da Educação Infantil foi quase todo nesse sistema, tendo em vista minha imunodeficiência na época, enquanto que o Ensino Fundamental foi realizado na escola estadual Cardeal Leme, em Espírito Santo do Pinhal, sendo pontuado por grandes períodos de ausência entre cirurgias e tratamentos médicos.

Com o diagnóstico da miopatia, meus tratamentos tornaram-se mais amenos e pontuais, o que permitiu uma frequência menos conturbada no período em que estaria no Ensino Médio. Todavia, minha presença na escola sempre fora demarcada pelo excesso de zelo dos gestores e professores, algo que expomos aqui de maneira bastante confessional, sempre me incomodara. Com isso, a gestora da escola à época sugeriu-me que frequentasse o curso Normal, antigo Magistério, de modo a conviver em um ambiente mais “tranquilo e pacífico” do que as turmas de Ensino Médio regular à época, medida que minha família acabou acatando, sem que eu tivesse propriamente o desejo de encaminhar-me para o campo da Educação.

À época, o curso vigorava como uma espécie diferenciada de Ensino Médio, compondo-se de quatro anos, dedicando-se os três primeiros às disciplinas comuns ao Ensino Médio e um quarto ano mais voltado à formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

> Ainda durante o período de vigência da Lei 4.024/61, cumpre destacar a reforma do ensino secundário e normal realizada no estado de São Paulo em 1968, durante a administração Ulhoa Cintra (Decreto 50.133, de 20/8/68). Com vistas a adiar o momento da opção pelo curso normal e possibilitar a ampliação dos estudos de formação geral, a reforma unificou os dois primeiros anos do curso secundário e normal,

> organizou uma terceira série diversificada por áreas (artes, ciências administrativas, ciências humanas, ciências físicas e biológicas, letras e educação) e criou uma quarta série dedicada especificamente às disciplinas profissionalizantes da educação, elevando a duração dos estudos para o preparo do professor (Azanha; Campos, *apud*, Tanuri, 2000).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a obrigatoriedade do Ensino Superior para professores encaminhou o curso Normal para seu término, sendo a minha turma a última a formar-se na escola Cardeal Leme.

No último ano do curso, durante as experiências de estágio obrigatório, comecei a adquirir uma certa simpatia pela carreira do magistério, em especial ministrando algumas aulas para alunos da rede municipal de ensino. Não havia ainda uma predileção por alguma área do conhecimento, mas a ideia da carreira de professor era-me agora bastante atraente.

Iniciava-se, então, a ideia de adentrar um curso de nível superior para dar seguimento a minha formação. Todavia, não possuía, à época, qualquer ideia do que era exatamente uma universidade: pouco entendia da diferença entre redes pública ou privada, ou ainda como funcionava um vestibular – tais informações não chegavam até nós alunos e meu próprio núcleo familiar não era constituído por pessoas desse nível de formação.

Porém, em meu último ano na escola Normal, chegaram até nós propagandas do Programa Universidade para Todos, o Prouni. Sem entender bem o funcionamento do mesmo e até temerosos de um possível endividamento, minha família e eu procuramos conhecer melhor o programa. O programa foi criado em 2004 e institucionalizado em 2005 eu participei, dessa forma, da primeira turma de beneficiários. Em linhas gerais:

> O programa oferta, por intermédio de parcerias com instituições de ensino superior particulares, bolsas que cobrem integral ou parcialmente os custos das mensalidades. Em contrapartida, oferece às instituições abatimentos tributários no imposto de renda das pessoas jurídicas, na contribuição social sobre o lucro líquido, na contribuição social para financiamento da seguridade social e na contribuição para o programa de integração. Possui também uma política de quotas destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, afrodescendentes ou indígenas, cujas vagas são distribuídas conforme a proporção dessas populações nos estados (Saraiva; Nunes, 2011, p.943).

Para participar do recém-criado programa era necessário que atendesse a alguns pré-requisitos, desde critérios de renda mensal até a participação no Exame Nacional do Ensino Médio. Muitas dificuldades foram encontradas aí: as informações fornecidas pela instituição de ensino eram sempre confusas e geravam um desgaste enorme na coleta dos documentos necessários, o que quase nos fez desistir. Esse tipo de dificuldade é um fio que se entremeia com as descobertas futuras em minha dissertação de mestrado: a burocracia para o ingresso no programa mostrou-se um grande obstáculo para vários partícipes da pesquisa (Romão, 2018).

Aliás, cabe aqui uma explanação prévia sobre um fio que desdobraremos mais adiante em nossa tessitura: coincidentemente, anos depois, ao ingressar no curso de Mestrado na PUC-Campinas, na linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação, sob a orientação do prof. Dr. André Pires, descobri que os problemas enfrentados por mim não eram exclusivos: o programa, por mais que facilitasse o acesso ao Ensino Superior, apresentava ainda hiatos no que diz respeito à sua própria constituição e na possibilidade de preservar a permanência dos alunos na universidade.

O ingresso na faculdade de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa foi pautado sobremaneira na paixão pela leitura. Porém, ingressar na universidade tendo uma formação no curso Normal na rede pública desvelou um medo extremamente angustiante: minha formação em nada se equiparava a de meus colegas, que ingressaram no curso pelo seu domínio da língua inglesa ou por seu amor a autores como Clarice Lispector. Não só o ensino de língua estrangeira fora muito defasado em minha formação, como sequer havia tido a disciplina de Literatura na escola – meu gosto pela leitura resumia-se a livros populares e muito distantes da realidade acadêmica.

Mais ainda, não apenas o abismo formativo consolidava-se como também o abismo social: enquanto meus colegas iam de carro e sempre com roupas novas para as aulas, minha família buscava formas de não atrasar o pagamento da van e me auxiliar a bancar as fotocópias necessárias para o estudo. Apenas a bolsa do Prouni não era suficiente para me dedicar aos estudos. Durante o dia, lecionava como professor eventual na rede estadual, graças ao curso de magistério, dedicando as noites e os fins de semana para os estudos acadêmicos.

Ao puxar esse fio de lembrança, uma outra vem à tona: anos depois, na elaboração de um artigo em coautoria com o prof. André Pires e seu orientando de iniciação científica, Victor Varollo Marques, destacando a importância do “eu me viro” (Pires; Romão; Varollo, 2019): essa frase, hoje, na tessitura desse memorial, ganha força ao perceber que a permanência na faculdade foi devido, justamente, aos esforços para sanar hiatos formativos e econômicos que meus colegas não enfrentavam e que seria a tônica de meus estudos vindouros. Longe de uma romantização desse esforço, trazemos essa ideia justamente para denotar o quanto de tempo e estudo se decorreu para que pudesse compreender com outros olhos o fenômeno da desigualdade social e como ele se instaura de maneira furtiva na percepção dos estudantes das classes socialmente mais vulneráveis.

Porém, também o apoio de professores foi fundamental para a continuidade dos estudos e permanência no curso, destacando-se as professoras Regina Célia Paschoal Lima e Vera Gomes Lourenço nos campos dos estudos da língua e as professoras Elisabte Brockelman de Faria e Marliete no campo da literatura. Abriram-se novos horizontes com essas novas possibilidades de ver a linguagem.

Inicia-se, com essa graduação, minha trajetória profissional, lecionando no Ensino Fundamental e Médio, etapas em que me encontro ainda hoje. O retorno à escola Cardeal Leme deu-se como professor, na maioria das vezes eventual, substituindo as incontáveis ausências de professores. Muito tempo se passou até conseguir assumir aulas livres e poder trabalhar com alguma regularidade e estabilidade.

O período como professor eventual sempre fora, ao mesmo tempo, frustrante e estimulante. Frustrante na medida em que a recepção dos alunos de professores substitutos era bastante difícil e, na maioria das vezes, devido à escassez de profissionais, tinha que lecionar disciplinas que não dominava, chegando até mesmo a levar duas ou mais salas diferentes para um salão da escola e ministrar aulas simultaneamente para todas. Estimulante, pois comecei a criar um vínculo muito grande com a escola e os alunos, deixando de lado aquela percepção protecionista, de cuidados que me eram dados na infância e que muito me incomodava, construindo, junto aos alunos, uma imagem de

profunda afeição – com a chegada das redes sociais, muitos me procuravam para conversar e pedir ajuda em algumas disciplinas.

Foi extremamente marcante nesse período o trabalho com projetos: a pedido da gestora, elaborava diversos projetos pedagógicos solicitados, em sua maioria, por programas dos quais a escola fazia parte. Com isso, afeiçoei-me ao trabalho com metodologias diferentes, em que os alunos tinham mais espaço de participação e atuação e dediquei-me a várias atividades com a Sala de Leitura, a Biblioteca e o Centro de Estudos de Línguas, projetos presentes na escola e aos quais mantive estrita relação.

Com isso, fui convidado a assumir o cargo de Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola Cardeal Leme, auxiliando as gestoras e conhecendo um pouco daquilo que chamávamos de “bastidores” da escola, criado pela Resolução SE 41, de 22-9-2017, especificamente em seu artigo 6º, de modo a promover a implementação de uma cultura de paz. A experiência proporcionou-me uma aprendizagem significativa sobre a gestão escolar, sendo, todavia, bastante angustiante devido ao contato, sobretudo, com as questões disciplinares do ambiente escolar.

Nesse sentido, a percepção sobre o abismo social que permeia a Educação começou a tornar-se ainda mais angustiante com a minha contratação em escolas da rede privada. A diferença das realidades era assombrosa e inquietante e, mais do que durante o período da graduação, a sensação de incômodo diante de tais realidades tornou-se imensa. A experiência em ambos os tipos de instituição desvelou as desigualdades e fez germinar uma inquietação que levaria ao projeto de mestrado.

Tal inquietação tornou-se ainda maior ao efetivar-me como professor na rede estadual de São Paulo na cidade de Conchal: boa parte dos alunos evadia da escola para auxiliar os familiares na colheita de laranja, produto típico da região. A estadia na cidade durou pouco: a carga horária e os gastos com transporte levaram-me a exonerar do cargo no mesmo ano.

Todavia, logo em seguida um novo fio começou a ser entrelaçado nessa história: com a reabertura do curso de licenciatura em Letras no centro universitário de Espírito Santo do Pinhal, fui convidado a lecionar e, para tanto, precisaria providenciar o ingresso no curso de mestrado. Com isso, a procura por um curso que se adequasse à nossa realidade iniciou-se: os horários das

aulas da grande maioria eram incompatíveis e os primeiros processos seletivos foram frustrantes – em um deles, uma colega disse já ter seu ingresso certo ao conversar com o futuro orientador, professor esse que se recusou até mesmo a tirar minhas dúvidas sobre o processo seletivo tendo em vista que, segundo ele, jamais conversava com candidatos...

Fui convidado a participar do processo seletivo, então, da PUC-Campinas, tendo em vista que uma colega professora também iria realizar a prova e poderíamos dividir os gastos das viagens – mais uma vez, a realidade social pesava bastante, tanto que tive que realizar a opção de deixar as aulas na rede pública levando em consideração que precisava de mais tempo para a realização do mestrado, mas mantendo a média salarial da renda oriunda da rede privada, considerando os gastos do curso.

O ingresso no mestrado trouxe de volta as mesmas inquietações do início da graduação, porém o andamento da pesquisa trouxe, não a cura, mas ao menos, um alívio diante de tudo. Sob a orientação do professor André Pires, as inquietações sobre a desigualdade social começaram a ser vistas de outra forma: não só a oportunidade de pesquisar as vivências dos beneficiários do Prouni trouxe uma outra ótica ao problema, como também proporcionou que repensasse minha própria jornada até o momento.

O trabalho com as entrevistas mostrou-se não apenas um novo nó na tessitura de minha formação, como também a amarra entre a minha trajetória e os relatos de todos os bolsistas. Como uma colcha de retalhos, os depoimentos que encontrava mostravam-se totalmente condizentes com a minha própria experiência na graduação e a pesquisa ganhou um ar de catarse diante de tudo aquilo.

O grupo de pesquisa sobre Educação e Pobreza foi de extrema importância para uma nova luz diante de minhas angústias e, mais do que subsidiar minha formação para o trabalho docente no Ensino Superior, permitiu-me conhecer um panorama muito mais complexo da desigualdade social no país, fator crucial para o desenvolvimento do trabalho no curso de Letras em minha cidade: o mesmo é agora subsidiado por um sistema de bolsas de estudo e financiamento estudantil por uma instituição chamada Paideia.

Com o término do mestrado, o fio do trabalho com o Ensino Superior ganha uma nova cor e a formação de professores torna-se meu novo interesse.

Acompanhar os alunos nas disciplinas de prática de ensino, trazendo seus relatos sobre as experiências de estágio despertaram a atenção para um novo campo e novos interesse. Fazia-se necessário o retorno aos estudos acadêmicos uma vez mais.

Soma-se a isso o convite em 2020 para a coordenação do referido curso de Letras: retomar os estudos em nível de doutorado era premente e o vínculo com a PUC-Campinas começa a ser rememorado, agora buscando uma outra linha de pesquisa: a formação de professores. Inicia-se então o planejamento de um novo ano, com uma nova atividade docente e um novo objetivo, que se deparam, porém, com a grande guinada na vida de todas as pessoas: a crise do novo coronavírus em escala mundial. As escolas param, os planos para o curso de Letras enfrentam uma virada radical e, em meio a tudo isso, surge o diagnóstico de câncer de pulmão de minha mãe.

A partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, as escolas e o centro universitário iniciam suas atividades de maneira remota e uma frase de um de meus gestores ressoa sempre à memória: trabalhar durante a sindemia era como “trocar pneu com o carro andando”. Todas as práticas docentes e planejamentos precisam ser alterados, a burocracia torna-se colossal, o sentimento de frustração devido ao contato remoto com os alunos é imenso, além de, obviamente, o medo da morte trazido pela COVID-19.

O chamado “novo normal” chega prenhe, na verdade, de anormalidade. Toda a vida se reconfigura em torno dos cuidados para com a saúde e uma nova angústia surge, pulsante, na prática como professor e coordenador, sem, obviamente, relegar a segundo plano todas as dificuldades pessoais do momento.

Torna-se, justamente, esse o fio condutor de uma nova etapa da formação profissional: a aprovação no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Campinas, tendo a professora Elvira Cristina Martins Tassoni como orientadora, tornou-se o novo fio a entrelaçar-se nessa tessitura. Diferentemente do tecelão, que nesse momento contemplaria o produto final de seu labor, admirando o toque macio de seu tecido, o autor do memorial pontua um fim temporário a seu texto: pode, sim, também observar seu labor até o momento, porém a obra desfia-se ainda em novos rumos e novos fios, que, de maneira incontrolável, irão tecer-se em novas experiências.

Arremate

Às vésperas da defesa desta tese, cabe, como ao lidar com o trabalho com tecidos, realizar determinados arremates: como autor e como pesquisador, o trabalho com o texto demanda a retomada frequente de linhas que podem apresentar pontas soltas.

Nesse momento, após entretecer os depoimentos de professores que aceitaram participar das entrevistas com os alinhaves dos autores presentes nos referenciais teóricos, cabe dedicar algumas linhas para os efeitos do pesquisador que se debruçou a estudar elementos de sua própria profissão, fazendo uso aqui de uma frase demasiado frequente no diálogo com os partícipes da pesquisa: “desculpe o desabafo”.

Se, por um lado, as discussões acerca do enfrentamento da sindemia covídica elucidam os efeitos da mesma no movimento de reflexão acerca da própria prática pedagógica e abrem um leque de possibilidades para uma possível nova escola, também, por outro lado, processos de vigilância sobre os professores e discussões sobre a desvalorização profissional demarcariam, talvez, o receio de um possível fim preconizado por Nóvoa e Alvim (2021).

Dessa forma, não pude me abstrair de, à mesma medida em que analisava tais depoimentos sob o escrutínio de pesquisador, propor-me à mesma reflexão sobre meu próprio trabalho, pois, afinal, fui também professor durante a sindemia e assim permaneço até hoje. Daí surja, possivelmente, o maior desafio de um professor-pesquisador, conceito esse que, segundo Fagundes (2016), espalha-se pelo Brasil a partir da década de 70: o desafio de estudar sua própria prática e lidar com as dificuldades desse campo, não como pesquisador, mas como sujeito histórico culturalmente formado professor.

Buscando arrematar esse texto, devo dizer que a generosa contribuição que a pesquisa propõe vai além do meio acadêmico e irradia em minha percepção como indivíduo e como professor – poderia dizer aqui, em minha professoralidade inclusive, enquanto “construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular” (Oliveira, 2006, p. 400). Sob tal circunstância, muitas decisões profissionais foram tomadas, inclusive, sob a égide das reflexões trazidas nesse texto tecido com o discurso

de outros tantos professores, que, assim como eu, pedem desculpa por esse breve desabafo que se arremata com uma frase reiteradamente utilizada pela professora Silvia, membro de minha banca, à qual peço licença para fazer minhas as suas palavras, que tão bem sintetizam a experiência de tecer uma tese ao mesmo tempo em que somos também professores: “São as dores e as delícias da pesquisa acadêmica”.

INTRODUÇÃO

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declara que o surto causado pelo novo coronavírus é uma Emergência de Saúde Pública, firmando-se, oficialmente, como uma pandemia em 11 de março do mesmo ano. No caso do Brasil, 26 de fevereiro de 2020 é a data na qual registrou-se o primeiro caso de COVID-19 na cidade de São Paulo. Diante dessa situação, medidas de controle epidemiológico começam a se estabelecer no país e, em pouco tempo, ações de afastamento social instauram-se de modo a procurar manter a segurança sanitária em todo o território nacional.

Tais medidas encontram-se em meio a um cenário extremamente multiplexo, influenciando desde os cuidados para com a saúde, especialmente com aqueles que pertencem aos grupos de risco, até a própria estrutura do mercado no país, que precisou adaptar-se para essa situação de distanciamento. Não bastasse toda a crise que se instaurava, o país encarava ainda uma polarização política extremamente acirrada sobre o governo do então presidente Jair Bolsonaro, o qual, ao minimizar os danos da situação, trouxe a doença para uma verdadeira arena política, a qual, associada a um descrédito nas ciências e nas medidas preventivas utilizadas para o controle do vírus, tornaram o enfrentamento da crise uma tarefa hercúlea.

Não diferente foi com o caso da Educação: as instituições de ensino, diante das incertezas em relação ao modo de conduzir suas atividades, procuraram, das mais diversas maneiras, assegurar a continuidade das aulas para os alunos. Sob a égide de “A Educação não pode parar”, o caminho mais utilizado por tais instituições foi o investimento tecnológico para a Educação num período remoto emergencial, o qual estendeu-se por todo o ano de 2020 e grande parte de 2021 ano no qual muitas escolas optaram pelo retorno gradual ao ambiente físico escolar, em um regime rotativo entre grupos de estudantes.

O movimento de enfrentamento da sindemia segue assim sob duas justificativas: uma, de ordem contextual, política e emergencial – garantir a continuidade da Educação; e outra, de ordem econômica, demarcada pelo investimento em tecnologia e acessibilidade, elementos que demarcam uma

ampliação do mercado das tecnologias de informação e comunicação no campo educacional.

Nesse cenário, a máxima “trocar o pneu com o carro andando” torna-se um dito frequente – não apenas – no ambiente escolar. Escolas e professores buscam, da maneira mais rápida possível, formar-se e reformar-se para o enfrentamento da crise, em meio aos medos e ansiedades que a própria situação em si já trazia. A presente pesquisa nasce justamente nesse cenário, fruto dos anseios do professor, coordenador pedagógico e aluno que vivenciou esse momento – abrindo-se aqui espaço para uma justificativa pessoal do trabalho – e que, como pesquisador, observa a necessidade de compreender as estratégias de enfrentamento de crise como possíveis práticas formativas em exercício dos próprios professores, trazendo, ainda, as reflexões que os discursos desse sujeitos – muitas vezes privados de exprimirem sua voz – podem suscitar no processo de construção dos dados. Estabelece-se assim uma justificativa de cunho pessoal, demarcada na intersecção que articula elementos da pessoalidade e da profissionalidade docente (Lima, 2006).

Sendo assim, ao observar, por meio da percepção dos professores, a prática docente em meio ao período de enfrentamento do SARS-CoV-2 no ambiente escolar, almeja-se discutir como as estratégias diante do afastamento social podem ou não constituir um cenário para a reflexão dos professores sobre sua própria prática profissional, situando-se ou não diante de uma possibilidade formativa. Estabelece-se, portanto, como objetivo principal desta pesquisa, captar e analisar os movimentos de reflexão de docentes da Educação Básica, a partir da experiência nesse contexto de crise sindêmica, que indicam possíveis mudanças e a incorporação ou não de novos elementos nas práticas pedagógicas, podendo indicar uma renovação das mesmas.

Para isso, organizam-se três objetivos específicos, os quais podem orientar as reflexões acerca dessa possibilidade formativa dos docentes, a saber: (i) descrever e analisar o trabalho docente durante o enfretamento da COVID-19, tanto no período remoto quanto nas atividades de retomada do ensino presencial; (ii) (re)conhecer a reorganização da escola para o período remoto emergencial e durante o processo de retomada das atividades presenciais; e (iii) identificar desafios e potencialidades possibilitadas por essa experiência em relação à escola e aos professores.

Elencar-se-ão tais objetivos sob a premissa de que a prática docente durante esse período pode ter proporcionado potencialidades formativas na própria prática docente, tendo em vista que as escolas e os professores tiveram que reconfigurar a atividade docente para a situação da aprendizagem em meio ao distanciamento social. Num cenário composto por vários desafios, acreditamos que os professores mobilizaram reflexões pertinentes para a formação continuada em sua própria prática docente e que tais reflexões podem (re)configurar as suas práticas profissionais e, inclusive, a própria percepção acerca do ofício de professor.

De modo a atender tais objetivos, essa pesquisa é de abordagem qualitativa e a produção material empírico se deu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica de escolas públicas de um munícipio do interior do estado de São Paulo. As análises foram construídas fundamentadas pelos pressupostos teórico-metodológicos dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar et al, 2021)

Esse trabalho apresenta-se organizado em seis capítulos, os quais consolidam-se de modo a sistematizar a construção dos dados e as reflexões suscitadas pelos mesmos. Num primeiro momento, apresentam-se dois capítulos de caráter teórico, trazendo discussões acerca do próprio conceito de crise – em especial aquela consolidada pelo novo coronavírus – e acerca da formação de professores – sobretudo durante o exercício da própria atividade docente. Opta-se pela divisão dessa fundamentação teórica em dois capítulos devido à especificidade do caráter de cada discussão e à complexidade que permeia os conceitos pertinentes a cada uma delas.

Em seguida, apresenta-se o trabalho de revisão de literatura realizado para a construção de uma visão panorâmica acerca de todo o processo de enfrentamento da crise, em nível internacional, sob a perspectiva dos estudos já realizados sobre esse tema. Observa-se que tal construção se dá logo em meio a todo o processo de afastamento social, o que configura a apresentação de trabalhos com discussões feitas sobre as ações realizadas no ano de 2020 e sob as primeiras ondas do vírus.

No capítulo 4, apresentam-se as discussões de caráter metodológico e todo o desenho da pesquisa, desde a seleção dos instrumentos de construção dos dados – a saber, a aplicação de questionários e de entrevistas

semiestruturadas com gestores e professores da Educação Básica – até o método proposto para a análise dos mesmos – a saber, a construção de núcleos de significação.

Por fim, apresenta-se a discussão dos dados construídos: num primeiro momento, capítulo 5, por meio dos questionários e das entrevistas com gestores, construindo-se um panorama do enfrentamento da crise pelas escolas lócus da pesquisa; e, na sequência, no capítulo 6, organizando-se a construção dos núcleos de significação e análise dos mesmos de modo a procurar atender aos objetivos propostos. Neste capítulo apresenta-se o processo de construção dos pré-indicadores e indicadores, além da constituição dos núcleos de significação trazendo o trabalho aprofundado de cada um deles como proposta de análise do material empírico, estruturada na construção de três núcleos de significação: *a disruptividade na cultura escolar* (apresentando aspectos referentes às mudanças no cotidiano escolar tanto durante o período de enfrentamento da sindemia covídica quanto no processo de retomada das atividades presenciais), *efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas* (em que se discutem como as novas tecnologias de informação e comunicação influem nas práticas pedagógicas durante e a pós a sindemia); e *a reconstrução do ofício de professor* (apresentando as reflexões trazidas pelos professores justamente ao observarem suas práticas e como essas interferem em sua própria percepção acerca de si mesmos enquanto profissionais da Educação).

Rememoramos, dessa forma, o título do livro de António Nóvoa, com participação de Yara Alvim, em 2022: “Escolas e Professores: Proteger, Valorizar e Transformar” – as reflexões levantadas durante a análise dos dados trazem à tona justamente o escopo dos três verbos que compõem o título dessa obra e que mostram a necessidade da reflexão contínua, não apenas por parte de pesquisadores, como também dos próprios professores (em especial, daqueles que compõem a rede pública de Educação), como parte não só da formação em serviço dos docentes, mas também como parte imanente da própria consolidação da identidade profissional e do papel da escola em nossa sociedade.

CAPÍTULO 1
CRISE NA E DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DA SINDEMIA COVÍDICA

A palavra crise tem sua origem no grego *krisis*, significando alteração repentina, um estado de tensão e conflito (Cunha, 2010). Apesar de o termo indicar, etimologicamente, um estado, a ideia de crise na Educação configura-se como tema recorrente nas discussões do campo educacional, ultrapassando a noção de um momento e configurando-se, talvez, mais como um processo constante. Nas palavras de Magnani (2019, p.18), “A emblemática sucessão de crises, às quais são submetidas gerações e gerações, tornou-se uma espiral sem fim em terras brasileiras.” Em outras palavras, cristaliza-se em nosso país a noção de que a Educação em si possui, como característica imanente, o próprio estado de crise.

Boaventura de Souza Santos (2020, p. 5) alerta para os riscos de pensar a crise sobre essa perspectiva de continuidade:

> Por um lado, a ideia de crise permanente é um oximoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas.

Para o autor, essa concepção de crise como algo perpétuo, torna-a como uma justificativa em si, um fenômeno tautológico que se justifica por si mesmo e que, portanto, impediria a ideia de desenvolvimento, colocando a sociedade em um estado de estagnação diante da impossibilidade de se alterar o estado presente.

Dessa forma, criar-se-ia essa percepção de estagnação e resignação, danosa ante à perspectiva de desenvolvimento – oposta, em tese, à premissa de que esse é o papel, por excelência, do processo educativo – que pode ser ilustrada como uma região pantanosa e empoçada, em que a água estagnada se torna prenhe de larvas que, num ciclo, infectam sempre os mesmos charcos e impedem que a região mude. Tal parece ser a percepção denunciada pelo autor: diante da assim chamada crise da Educação, essas larvas parecem infectar a todos com a maleita da resignação e apatia.

De modo a intervir contra essa reprodução da estática do fenômeno da crise, Almeida e Dalben (2020) consideram a relevância da mesma como o momento de oportuna procura por respostas e desvelamento de possibilidades, num processo de formação sobretudo criativa, de desenvolvimento impelido pelas novas necessidades que se apresentam e que não podem ser atendidas apenas por meio de uma improvisação acrítica.

Nesse sentido, faz-se valer o posicionamento de Nóvoa (2022), ao considerar o presente momento não como uma crise, porém como o próprio confronto com o fim da escola. Contudo, antes de pontuar tal fenômeno como a destruição total do conceito de escola, o autor destaca que a questão é muito mais de uma necessidade de metamorfose da escola do que de decomposição da mesma.

Para melhor compreender o posicionamento do autor, o mesmo destaca três dimensões fundamentais acerca da escola: uma de nível organizacional – demarcada pelo modo como os governos regem o sistema educacional; uma de nível estrutural, a partir do modo como a própria escola institui seu tempo e espaço; e, por fim, uma dimensão ligada diretamente ao próprio papel do professor em sala de aula (Nóvoa, 2022).

Vale ressaltar que, dentro dessas três dimensões encontra-se o cerne de toda a problemática de uma crise no campo educacional: na primeira dimensão, encontramos a dificuldade de organizar a Educação dentro de um sistema regido de maneira descentralizada e firmada em pautas neoliberais; na segunda dimensão, a descaracterização do espaço e tempos próprios da escola enquanto instituição responsável pela Educação; e, na terceira dimensão, a desvalorização e sucateamento da formação do profissional docente.

Essas três dimensões parecem ecoar nas discussões acadêmicas, encontrando eco em problemáticas discutidas por outros autores que também problematizam o papel da escola e o ofício do professor. Acerca da primeira proposição – a organização das escolas – podemos observar as discussões de Saviani (2020) sobre o processo de desmantelamento da escola pública; quanto a descaracterização do espaço escolar, pontuamos as discussões de Larrosa (2018) sobre a relevância do próprio espaço físico da escola e da relevância da preservação do mesmo para a manutenção do próprio conceito de escola; e, por fim, acerca da desvalorização do professor e de sua formação, vale observar as

considerações de Sarmento (2017) sobre a descaracterização do trabalho docente afogado em afazeres de ordem burocrática.

Se tais problemas já se faziam presentes anteriormente à pandemia, fazem-se os mesmos ainda mais visíveis e urgentes do que antes. Nesse sentido, Nóvoa prefere optar pelo caminho da metamorfose, da mudança da escola em si como meio de enfrentamento dessa crise, e não deixar a possibilidade do fim da escola como um destino inevitável.

De modo a repensar essa possibilidade de mudança, será retomado aqui o texto clássico de Hannah Arendt, de 1961, que atribui a centralidade da crise educacional ao problema da natalidade. Trazer a um mundo velho indivíduos totalmente novos seria o cerne da problemática da Educação. Trazendo essa reflexão sobre a centralidade da questão da natalidade de Hannah Arendt para o cenário atual, poderíamos afirmar que a natalidade, apesar dos problemas apontados pela autora, poderia demarcar um cenário justamente de renovação, sendo as crianças uma alternativa ou possibilidade de transformação que responderia, inclusive, ao questionamento de Nóvoa e Alvim acerca do fim da escola. Todavia, a natalidade esbarra num problema maior que pode demarcar a crise não no campo da Educação, mas no cenário social em que essa se encontra.

Esse cenário é justamente o de uma sociedade com pretensões neoliberais que favorecem o desmantelamento da escola pública, como postulado por Saviani (2020). O contexto vivido durante o enfrentamento da COVID-19 traz todos como indivíduos totalmente novos – os professores que necessitaram (re)construir suas práticas a toque de caixa – buscaram recuperar, no chamado “novo normal”, o velho e seguro – o retorno ao que era considerado normal dentro das escolas – para alunos que não são apenas novos no mundo, mas que também depararam-se com o ineditismo de uma nova escola: aquela ofertada por meio das novas tecnologias de informação e comunicação enquanto ferramentas redentoras para os problemas educacionais num cenário de constante ampliação desse mercado.

Nesse sentido, o que se nos apresenta é uma crise no processo de mediação, de entrega por meio da contemplação do objeto de estudo da escola, ou seja, o mundo. A grande problemática sobre a crise gira em torno da procura de respostas, de se pensar uma situação para a qual as respostas velhas já não

se fazem mais suficientes e, portanto, como podemos realizar a mediação do mundo para com os jovens se nem mesmo aqueles responsáveis por isso, possuem as respostas adequadas. Nas palavras de Larrosa, em texto que discute as ideias de Maria Zambrano:

> Toda cultura é mediação (exige a presença de "formas" de mediação) e, por isso, quando uma cultura entra em crise, o que primeiro se percebe é "a crise da mediação em todas as suas formas", entre elas aquelas que ocorrem na escola, nessa forma particular de mediação e para a mediação que é a escola. A crise "(...) não pode ser senão a crise de uma forma, de uma dessas formas de que de depende a sorte da própria forma de cultura" (Larrosa, 2018, p. 191).

A crise da Educação, portanto, decorre da crise da mediação, sendo essa, a mediação, a finalidade da escola. Cabe, sob esse aspecto, retomar a origem etimológica do termo "educar", o qual provém do latim *educere*, possuindo o sentido de conduzir, guiar, levar (Sarmento, 2017). Educar, portanto, estabelece-se na mediação daquele que conduz, os professores, para com aqueles que são conduzidos, os alunos.

Nesse sentido, a crise da Educação constitui-se, justamente, na disjunção, num movimento disruptivo, entre o guia e aquele que é guiado:

> A crise da educação, ou, se preferir, o fato de que a educação tenha deixado de ser evidente e se encontrar em um momento crítico, é a crise de transmissão/renovação/comunização do mundo. Não é a aprendizagem que está em crise, nem o ensino, nem a socialização e as demandas do trabalho e da produção, nem o *coaching*, nem a educação para a cidadania, nem a educação para a criatividade e a inovação, nem a profissionalização dos professores, nem a avaliação de centros. Tudo isso, e outras coisas que hoje passam por educação, gozam de muito boa saúde. Mas é precisamente a crise da transmissão/renovação/comunização do mundo, o fato de que seja isso, precisamente isso, o que cada vez é mais difícil, quase impossível, o que mostra, diz Arendt, a essência da educação. E talvez o mesmo aconteça com a vocação (e o ofício) do professor: é precisamente a sua dificuldade e o seu anacronismo, sua raridade, sua impossibilidade, o que pode fazer que os vejamos em sua verdadeira natureza (Larrosa, 2018, p. 231).

Mais do que uma discussão sobre teorias da aprendizagem ou métodos de ensino, o autor denota a crise da Educação como um fenômeno presente nas dificuldades de apresentação do mundo para aquele que é alvo do processo de ensino-aprendizagem, o aluno. A "comunização" desse mundo, ou seja, a partilha dele entre o professor e o aluno, bem como com o mundo em si, não se

dá de maneira eficiente ou adequada, distanciando a própria escola, enquanto mediadora, de sua própria finalidade em si. Sob essa ótica, todos os demais elementos pontuados pelo autor nada mais são do que pontos para os quais se irradiam as dores do problema nevrálgico da “comunização” do mundo – podendo, inclusive, mascarar a real crise por sob o véu das discussões acerca de outros tópicos que não esse.

Pode-se, portanto, conceber a ideia de crise, quando observada no âmbito da Educação, como um fenômeno contínuo e não passageiro como na acepção original do termo, fato comprovado pela vasta discussão na literatura da área de Educação. Tal crise, porém, se evidencia diante da chegada e propagação do novo coronavírus ao redor do mundo. Se entendemos por crise um fenômeno no qual as respostas que possuímos já não são suficientes para os novos problemas, a Educação buscou, durante a pandemia, por novas respostas com maior necessidade do que nunca.

Ujvari (2003) aponta como a própria história pode ser contada por meio do contato humano com vírus e as epidemias causadas por esses microorganismos. Nesse sentido, a própria Educação reconstitui-se e busca reconstituir-se devido à influência da COVID-19.

Se a Educação já foi apresentada como um fato social total, conceito do antropólogo Marcel Mauss e empregado por José Pires Azanha (2011), o advento do novo coronavírus insere-se no mesmo quadro. Tomemos as palavras de Mauss (2003, p. 187):

> Existe aí [nas sociedades arcaicas] um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até às da proto-história. Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam.

A repercussão do vírus destilou-se com tanta capacidade de infiltração em cada área de nossa sociedade, desde a saúde até a economia, passando, logicamente, pela Educação, que a proposição da mesma como um fato social

total fez-se evidente. Mais ainda, a adoção do termo pandemia mostrou-se, inclusive, reducionista diante da proporção do fato que se instaurou.

Sobre isso, Veiga-Neto (2020, p. 4) recorre ao emprego do termo sindemia em detrimento de pandemia, pois esse

> encerra o conceito criado pelo antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, na década de 1990, para designar as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.).

Optamos aqui pelo emprego do mesmo termo justamente por sua abrangência e pela complexidade que ele transborda ao discutir essa questão. Nesse sentido, se "uma pandemia, não restringida ao seu caráter colapsar sanitário, é também um fenômeno social e que seus efeitos associam-se às estruturas e fragilidades comunitárias" (Oliveira *et al.*, 2021, p. 1), a utilização do termo sindemia reforça justamente o caráter transdimensional que queremos discutir desta crise no âmbito educacional, não privando-se da reflexão da mesma como algo muito mais abrangente.

De maneira complementar, Saviani (2020), fundamentando-se em Mèszáros, defende que a crise sindêmica é também uma crise estrutural, apontando, ainda, toda a problemática dessa crise num cenário atual neoliberal, numa ótica totalmente mercadológica da Educação. Nesse sentido, o autor parece concordar com Santos (2020), observando um interesse do cenário neoliberal de manter-se numa crise permanente que facilita o desmantelamento da Educação como prática democrática:

> Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (Santos, 2020, p. 5).

Deste modo, alinhando-se à percepção do autor, pode-se conjeturar que, se as respostas para o enfrentamento de uma crise perpassam, democraticamente, todas as camadas da sociedade, a ideia de uma crise sem solução, agrada àqueles poucos que se beneficiam dessa situação, por meio não só da oportunidade devassa de enriquecimento em meio aos efeitos de uma doença em nível mundial, como também pelo desmantelamento da Educação

desvelado por Savianni (2020), ao discutir as políticas públicas de Educação num cenário neoliberal que atende muito mais aos interesses do mercado do que propondo uma Educação equalitária para a sociedade. Tal fato encontra eco em Santos (2020, p. 11):

> Ao contrário de deus, os mercados *é* omnipresente neste mundo e não no mundo do além, e, ao contrário do vírus, é uma bendição para os poderosos e uma maldição para todos os outros (a esmagadora maioria dos humanos e a totalidade da vida não humana).

De modo a reiterar a ideia de desmantelamento do sistema educacional, podemos observar o posicionamento de Pellanda e Cara (2021, p. 68), acerca de uma "asfixia dos programas essenciais" exercida pelo fato de o Ministério da Educação e suas ações, sob o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, ser regido, efetivamente, pelas políticas adotadas pelo Ministério da Economia, gerido pelo então ministro Paulo Guedes. Para os autores, esse modo de lidar com a Educação, enviesado por interesses econômicos em meio à chamada coronacrise, "têm ceifado não somente vidas, como também condições dignas de trabalho para milhões de profissionais da Educação e o futuro de milhões de estudantes brasileiros" (Pellanda; Cara, 2021, p. 70). Ainda segundo os autores, gerir o país sob a égide de políticas de austeridade, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, somadas às ações do então ministro Paulo Guedes, reiterando um congelamento do investimento em Educação no país, comprometendo as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação.

Se há consenso na gravidade da situação enquanto uma crise, o enfrentamento da mesma, no cenário educacional, configurou-se tarefa hercúlea, diante do negacionismo, anticientificismo e conspiracioanismo que afligiram a sociedade brasileira frente à COVID-19 (Veiga-Neto, 2020). Diante do agravamento do número de mortes, as escolas fecharam suas portas e procuraram ferramentas emergenciais para continuar mantendo seu funcionamento. Apesar da crise, não encaramos o fim da escola, mas qual seria o fim dela, sua finalidade nesse momento? Michel Young (2007, p. 1294), em seu texto clássico que permeia justamente a discussão sobre o papel das escolas, afirma que a finalidade

> é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Justamente num momento em que os alunos são levados a ficar em casa, isolados de sua comunidade, como poderia a escola operar sua finalidade, ou seja, aquela de trazer o conhecimento que só pode ser adquirido dentro da própria escola?

Nesse sentido, o que é proposto pelo autor é que o fim, enquanto finalidade, da escola tem como objeto o conhecimento tido por ele como poderoso, aquele impassível de ser adquirido pelos jovens em suas moradas e muito necessário para sua autonomia, emancipação e mobilidade social. O distanciamento do jovem em relação à escola, o privaria, assim, do acesso a esses conhecimentos, inacessíveis quando o indivíduo se isola em sua própria casa ou comunidade – fato esse demarcado intensamente durante o período de sindemia.

Ainda nessa ótica, Libâneo (2019, p. 29) que, pautado nas discussões de Young, aponta como finalidade da escola

> introduzir os alunos no mundo do conhecimento e do aprimoramento de sua capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, à medida que a escola lida com sujeitos diferentes, considerar no ensino a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas.

Em consonância com essa proposta, temos Nóvoa (2017), que reafirma a importância do conhecimento no ambiente escolar, além da possibilidade de mobilidade social por meio da Educação formal. O autor, em outro texto (Nóvoa, 2014), aponta ainda um deslocamento interessante acerca de tratar a questão como uma crise da escola, e não exatamente da Educação: o movimento neoliberal em que nos encontramos caminha para um processo de privatização (não no sentido dicotômico entre redes pública e privada, mas sim como de isolamento dos sujeitos discentes), que configuraria, ao seu ver, uma crise do espaço escolar em si, o qual não atende mais às finalidades às quais se propunha o ambiente físico da escola. Apesar de não tratar do isolamento durante o aspecto da chegada do novo coronavírus, o autor antecipa a

problemática do ensino em casa que é uma das marcas da crise objeto de nossa discussão.

Sob outra ótica, Biesta (2012) elenca três processos como finalidades para a escola: a qualificação, a socialização e a subjetivação, acrescendo aos demais autores a importância do desenvolvimento pessoal do jovem por meio do ambiente escolar.

Todavia, diante do cenário que emerge com o novo coronavírus, a escola precisou fechar suas portas, fisicamente, ao menos. Como garantir qualificação sem que o aluno esteja presente diante da escola, ao menos em termos físicos? Como assegurar a socialização dentro da perspectiva do distanciamento social por tempo incerto? Como promover a subjetivação se sequer podemos ver os rostos dos alunos?

Pode-se, portanto, afirmar que adentramos em uma sociedade sem escolas. Relembrando aqui o título da obra de Ivan Illich, Nóvoa e Alvim (2021), ao discorrerem sobre essa questão, apresentam uma reconfiguração do cenário escolar e atentam para a necessidade de rediscutir-se a questão: estaríamos nós, agora, diante de um possível fim da escola?

Nesse sentido, cabe-nos enfatizar que a principal medida de enfrentamento da sindemia covídica no Brasil e no mundo foi a utilização de maneiras remotas, sobretudo por meio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, para a continuidade do processo educacional em meio ao afastamento social, elemento primordial no enfrentamento da COVID-19.

Com isso, uma das marcas maiores dessa crise é o afastamento dos alunos da concretude da escola e da sala de aula. Assim, são dignas de nota as colocações de Nóvoa e Alvim (2021) e de Larrosa (2018) sobre o que são a escola e a sala de aula, respectivamente, em sua concretude:

> O que é uma escola? Antes de 1870 há várias respostas possíveis. Depois de 1870 há apenas uma: é um edifício próprio, separado do resto da sociedade, constituído sobretudo por várias salas de aula, com dimensões bastante semelhantes em todo o mundo (± 50 m2), no interior das quais um grupo relativamente homogéneo de alunos (entre 25 e 40), agrupados sempre que possível por idades e por nível de progresso nos estudos, sentados em carteiras escolares arrumadas em fileiras, ouvem em silêncio as lições dadas por um mestre, titulado e formado para esta função, que recorre no seu trabalho pedagógico a vários suportes didáticos, em particular ao quadro negro (NÓVOA E ALVIM, 2021, p. 5).

> A sala de aula é o dispositivo escolar por excelência. É um lugar fechado (a aula começa quando a porta é fechada), o lugar da atenção compartilhada (a aula começa quando o professor chama a atenção de todos para alguma coisa), o lugar da voz e da presença (é preciso entrar na sala de aula, estar nela, que é um espaço acústico), o lugar da escrita (os instrumentos fundamentais da sala de aula são o quadro-negro como superfície da escrita pública e o caderno de notas, ou de exercícios, como superfície da escrita individual), o lugar da imagem (as paredes da sala de aula não se assemelham com nenhuma outra parede precisamente porque nela se pode pendurar ou projetar textos e imagens), o lugar dos alunos (que se constituem como tais no momento em que entram na sala de aula) e o lugar do professor (que é o que faz a aula, o que faz que a aula seja aula, e ao mesmo tempo o professor é feito, constituído como professor, por essa forma arquitetônica particular, por essa disposição particular das coisas, dos corpos, dos olhares das palavras e dos silêncios) (Larrosa, 2018, p. 186).

Fora da escola, esse espaço físico pré-determinado como local destinado ao estudo, e fora da sala de aula, esse lugar que alicerça não apenas fisicamente a escola, mas também em sua própria finalidade e essência, é possível a continuidade da Educação?

Logicamente, o espaço em si da escola de nada vale sem uma figura que dá sentido, ou mais ainda, que anima, dá vida e funcionamento para a escola e a sala de aula em si: o professor. Concorda-se aqui com Larrosa (2018, p. 194) quando ele apresenta o mestre como a força motriz da própria sala de aula:

> O mestre, em suma, nada mais faz que propiciar que a sala de aula seja verdadeiramente sala de aula. Ou, ao contrário, o que faz a sala de aula, em suma, nada mais é do que fazer com que o mestre seja verdadeiramente mestre. É o mestre aquele que faz a sala de aula, e é a sala de aula aquela que faz o mestre.

Todavia, pode o professor continuar na execução dessa atividade, literalmente matéria do elogio de Larrosa, estando afastado da escola em si? Diante do afastamento social e do afastamento da sala de aula, diante da crise configurada pela sindemia covídica, qual a finalidade da escola?

A resposta para essa pergunta demanda extensa pesquisa e reflexão, buscando compreender o papel da escola em uma sindemia. Dessa forma, como compreender a finalidade da escola no cenário que se configura? De modo a responder essa pergunta, tratar-se-á, num primeiro momento, de um panorama da Educação brasileira e, em seguida, das reflexões acerca da produção do conhecimento no campo educacional nessa situação.

1.1. Um panorama da sindemia covídica no Brasil

O cenário preocupante causado pela sindemia de COVID-19 em 2020 atingiu a sociedade em todos seus aspectos. Devido às medidas de contenção do vírus, o comércio teve que se reestruturar quanto à sua abertura, hospitais e instituições de saúde tiveram de aumentar sua capacidade de atendimento e com a Educação não seria diferente: com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020a), as escolas passaram a operar de maneira remota, de modo a preservar a segurança e saúde dos alunos e funcionários.

Nesse novo cenário, a escola teve que repensar suas atividades por meio de ferramentas que proporcionassem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de novas vias de contato, sendo a internet o meio mais propício para esse tipo de interação à distância:

> No contexto atual, em que todos os países enfrentam a pandemia COVID-19 e suas consequências sociais e econômicas, fica cada vez mais evidente o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos diversos aspectos de nosso cotidiano. As tecnologias digitais estão presentes de forma pervasiva em todos os elementos da vida em sociedade, dos costumes e da economia, sendo essencial que seu desenvolvimento conte com a participação de todos os atores potencialmente impactados pelo seu uso (Brasil, 2020b, p.19).

Diante da necessidade cada vez maior de compreender o cenário mundial da aplicação das Tecnologias da Informação no campo educacional, o TIC Educação 2019 (Brasil, 2020b) analisou, por meio de dados coletados em entrevistas com professores, gestores e alunos, como tais tecnologias compõem uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem remoto, sobremaneira diante da necessidade de uma reorganização do sistema educacional ante à sindemia de COVID-19.

A pesquisa foi realizada pelo Comitê Gestor da internet no Brasil e, a priori, visava compreender a aplicação das novas TIC no campo educacional. Todavia, a chegada do novo coronavírus implicou uma mudança nos objetivos da pesquisa, tendo em vista que o papel de tais tecnologias é justamente suprir as necessidades humanas, independentemente do contexto (Brasil, 2020b).

Por meio dos dados levantados, percebeu-se que as escolas, sobretudo particulares, aumentaram seu acesso aos serviços de internet. Todavia, tal acesso por parte tanto das instituições de ensino quanto por alunos e professores se deu em atividades gerais, como uso de redes sociais e consumo de materiais diversos. Além disso, o acesso por parte dos alunos, mesmo em escolas com serviços de WiFi mostrou-se bastante irrisório.

De acordo com o TIC Educação (Brasil, 2020b), 14% das escolas públicas e 64% das escolas privadas possuíam, em 2019, acesso às plataformas de ensino e redes sociais, bem como 98% dos alunos usuários da internet da rede urbana de ensino utilizaram de algum modo a rede mundial de computadores. Tais dados podem parecer animadores para a situação que se apresentou com a sindemia, porém a utilização da internet, mesmo em um crescendo, não implica necessariamente na acessibilidade para fins educacionais:

> Apesar de os dados coletados com os alunos revelarem um uso intenso das tecnologias em atividades gerais, como o uso de redes sociais (81%), o envio de mensagens por aplicativos (89%) e o consumo de vídeos, programas, filmes e séries na Internet (94%), a utilização destes recursos para atividades de ensino e de aprendizagem, especialmente por meio de ensino remoto, ainda não fazia parte do cotidiano de grande parte dos estudantes (Brasil, 2020b, p. 24).

Dessa forma, a própria acessibilidade à internet nas escolas mostrou-se deficitária: apenas um terço das escolas públicas tinham esse acesso e menos de metade das escolas particulares com WiFi disponibilizavam o acesso para os alunos. Vale ressaltar que segundo o TIC Domicílios 2019 (Brasil, 2020c), cerca de 134 milhões de brasileiros têm acesso à internet, porém 99% desses, via aparelhos de celular, o que implica em um obstáculo na utilização dessa ferramenta pelas escolas, visto que a conexão dos mesmos é dependente de pacotes de dados e acesso limitado a recursos online. Se levarmos em conta a utilização de computadores, com capacidade mais adequada para fins educacionais, a situação mostrou-se ainda mais grave:

> De acordo com os dados da pesquisa TIC Domicílios 2019 (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2020a), 61% dos domicílios brasileiros não contavam com computador – 86% entre as classes DE – e 28% não possuíam acesso à Internet, proporção que atingia 50% entre os domicílios de classes DE (Brasil, 2020c, p. 82).

Diante do cenário de sindemia, esse aumento nas possibilidades de acesso à internet poderia parecer ser benéfico: todavia, a falta de formação para uso de ferramentas remotas de ensino e a dificuldade de acesso por parte significativa dos alunos tornaram-se preditores de uma grande defasagem educacional na formação das próximas gerações.

De acordo com a TIC Educação, 59% dos professores de escolas públicas urbanas e por 29% dos professores de escolas particulares apontaram a ausência de uma formação para o uso das novas ferramentas digitais um grande desafio na utilização dos mesmos em sala de aula. Por mais que os professores, assim como os alunos, utilizem as ferramentas digitais em atividades diárias, a aplicação das mesmas em situação de aprendizagem exigia uma formação específica:

> A formação de professores é um tema que deve ser tratado pelas políticas educacionais não apenas durante a pandemia, a partir das medidas emergenciais de uso das tecnologias, mas como uma iniciativa de longo prazo, que deve ser implementada de forma contínua e vinculada à prática pedagógica dos professores, de forma a atribuir significado aos conteúdos a serem apreendidos (Brasil, 2020b p. 82).

Dentro dessa situação de formação de professores para o uso das novas TIC, encontramos muitos professores que apenas realocaram suas aulas dentro dos sistemas de transmissão remota, ao invés de utilizarem ferramentas diversificadas de ensino, justamente pela ausência de uma formação adequada para tal. No caso da utilização dos celulares, por exemplo, aprender a lidar com as ferramentas oferecidas por smartphones foi algo que muitos professores tiveram de gerir de maneira autônoma ou orientados pelos próprios alunos:

> Ainda que mais de 90% das classes mais favorecidas acessem os meios digitais e pouco mais de 40% das classes acessem a Internet, segundo dados da TIC Domicílios apresentados por Sotero e Coutinho (2020), na pandemia, esses aparelhos foram um dos principais, senão os únicos, elementos de acessos aos estudantes, especialmente entre estes com menos recursos. Em muitos casos, foram os próprios estudantes que orientaram os professores a utilizá-los (Thompson, 2020, p. 130).

Nesse sentido, a mera utilização das ferramentas digitais não assegura uma aprendizagem efetiva por meio das novas TIC. Em um novo cenário, marcado pela tecnologia, não só dentro da situação da sindemia, mas na própria constituição da sociedade hodierna, repensar a prática docente tornou-se fundamental para o trabalho do professor:

> Um jovem pode deixar de prestar atenção nos cinco minutos iniciais de uma aula expositiva, mas é capaz de ficar horas em frente a um game cheio de desafios, conduzido por heróis medievais ou protagonistas espaciais. É capaz de uma maratona de episódios vendo suas séries prediletas, tentando antecipar as iscas deixadas nas narrativas, as provocações dos roteiristas, mas não consegue mais prender sua atenção às aulas. Para Alejandro Piscitelli, uma criança pode se lembrar de cem nomes diferentes da coleção de Pokémon, mas não consegue lembrar o nome de um ou dois rios durante dois dias, basicamente pela falta de significado e contextualização do que deve ser aprendido (Piscitelli, 2009) (Brasil, 2020b, p. 131).

O investimento nas TIC ainda se mostra prematuro, apesar do aumento de laboratórios de informática (67% das escolas públicas em áreas urbanas, por exemplo, possuem laboratórios, porém sem uma utilização adequada) ou da velocidade de acesso, a utilização dos mesmos mostra-se longe de suas possibilidades, bem como o desgaste do equipamento devido à ausência da manutenção. Algumas políticas públicas têm ajudado no enfrentamento do problema da acessibilidade, como, por exemplo, o PBLE:

> O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado em 2008, com a proposta de oferecer para as escolas, até 2010, no mínimo, 1 Mbps de velocidade de conexão e, a partir de 2011, no mínimo, 2 Mbps (Ministério da Educação [MEC], 2010) (Brasil, 2020b, p. 75).

Do mesmo modo, percebe-se uma melhoria nas faixas de velocidade de conexão à internet nas escolas públicas, com cerca de 11 Mbps ou mais, mas, ao notarmos que apenas 34% das escolas proporcionam o acesso à internet aos alunos, tal avanço mostra-se irrisório com relação a utilização das redes de WiFi dentro das escolas. Agrava-se ainda tal situação ao nos lembrarmos que os alunos, durante o período de sindemia, não tiveram sequer acesso ao espaço físico da escola e 62% dos alunos da rede pública dependiam de espaços públicos para o acesso, sendo, portanto, privados do mesmo durante as ações de isolamento social.

Além disso, mesmo se levarmos em conta a faixa de 11Mbps para atividades educacionais, esse número ainda é bastante distante de uma quantia razoável para um trabalho adequado por parte dos alunos e professores:

> Sobre o acesso à Internet nos domicílios, de acordo com um relatório publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), considerando-se que, com as medidas de isolamento, estudantes e suas famílias estão fazendo uso simultâneo das tecnologias, tanto para atividades educacionais quanto para atividades profissionais, uma conexão de Internet banda larga de 25 Mbps seria o mínimo para possibilitar a realização de atividades básicas e de alta demanda – como aulas ou reuniões por videoconferência – de forma simultânea (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe [Cepal], 2020). Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI, 2019a), porém, os domicílios com acesso à Internet, 30% contavam com conexão até 10 Mbps, apenas 8% contavam com conexão entre 11 Mbps e 20 Mbps e 15% com conexão acima de 21 Mbps. Em 61% dos domicílios havia acesso à banda larga fixa, proporção que era de 40% entre os domicílios das classes DE. A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019 (CGI.br, 2020b) também aponta que 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos moravam em domicílios onde não havia acesso à Internet (Brasil, 2020b, p. 96).

Ainda com relação ao acesso à internet, outras variáveis devem ser levadas em conta, além da velocidade de conexão, para a utilização de ferramentas diversas de ensino no meio remoto:

> Para além da velocidade, faz-se necessário incorporar indicadores referentes à qualidade da conexão nos estudos relacionados às dinâmicas digitais. Algumas aplicações ou atividades on-line, como ler e-mail ou usar redes sociais, geralmente são menos sensíveis à latência e à perda de pacotes, mas outras atividades, como streaming de vídeo, jogos on-line e videoconferência, são mais significativamente impactadas por essas medidas, aumentando o tempo de resposta. Portanto, a caracterização da qualidade da Internet deveria ser menos centrada na quantificação da velocidade e mais na condição mínima para garantir aos usuários uma experiência on-line conforme suas necessidades, ou melhor dizendo, condição mínima de qualidade de Internet para uma experiência satisfatória e adequada do usuário ao usufruir de uma "cesta básica" de serviços (Kirsten, Burney, Paxton, & Bergstrom, 2001; Kim, Kelly, & Raja, 2020) (Bettegan, Marim, Neto, 2020, p. 148).

Diante desse cenário marcado pelas dificuldades tanto de alunos quanto de professores, a garantia de um ensino de qualidade se viu drasticamente prejudicada. Durante o período de quarentena no ano de 2020, o PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – buscou averiguar os impactos

da sindemia no sistema educacional e chegou a resultados nenhum pouco surpreendentes:

> Entre as pessoas que não estão tendo aulas presenciais normalmente, tiveram atividades escolares para realizar e não realizaram atividades nenhum dia, 204 mil (28%) apontaram a falta de acesso ou qualidade insuficiente como motivo, 169 mil (23,2%) não conseguiram se concentrar e 154 mil (21,2%) não tinham computador, tablet e celular disponível (IBGE, 2020, p.54)

A pesquisa desvela aquilo que a TIC Educação 2019 (Brasil, 2020b) já evidenciava: alunos de classes sociais mais vulneráveis apresentaram um distanciamento muito maior da Educação em período remoto, o que pode indicar uma crise ainda maior na Educação em anos vindouros.

Portanto, os dados, mesmo mostrando um índice positivo em relação à acessibilidade das TIC no ano de 2019, o que poderia indicar uma salvaguarda durante os tempos de sindemia, mostrou-se, na verdade, um déficit enorme na formação dos professores e no acesso à internet por parte dos estudantes, o que trouxe consequências negativas impactantes na sociedade. Para se ter alguma possibilidade de enfrentamento da imensa lacuna instalada em estudantes de todas as etapas da Educação Básica, é necessário que novas políticas públicas sejam elaboradas de maneira coerente com a situação pós-pandemia. Pode-se, então, dizer que a implementação das TIC na Educação brasileira mostrou-se coesa com a situação das necessidades diante da sindemia, porém incoerente para com a realidade dos alunos e professores brasileiros.

Corroborando tais reflexões, o Censo da Educação Básica de 2020 (Brasil, 2021), justamente ao apontar a necessidade do acesso à internet nesse período, denotou o despreparo, especialmente das redes municipais de Educação, quanto à escassez de recursos tecnológicos: alguns estados da região Norte e Nordeste possuíam uma acessibilidade à internet inferior à 60%, o que pode ser vinculado ao aumento do índice de não-aprovados no ano de 2020 nessas mesmas regiões – todos os estados da região Norte apresentam alto índice de não-aprovação, índice esse que aumenta ao decorrer da trajetória durante sua formação básica.

Tardiff e Lessard (2014, p. 11) apontaram para uma urgência na reflexão sobre as TIC e o impacto que teriam nos processos de ensino e de

aprendizagem, mas mal sabiam eles que tal necessidade adiantar-se-ia muito com a chegada da sindemia:

> Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecno-pedagógicas do ensino começam a se transformar. Durante muito tempo considerado como ofício de palavra, sob a autoridade do escrito e do livro, o ensino passou por cima da falsa revolução audiovisual sem ser afetado por ela de modo duradouro, mas tudo leva a crer que as tecnologias da comunicação terão um impacto muito mais profundo e permanente, pois elas podem realmente modificar em profundidade as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e de aprendizagem em uso nas escolas há quatro séculos. Elas também podem transformar o que é completamente novo em relação à pseudo revolução audiovisual – a própria organização do ensino e do trabalho docente. Em diferentes países tentam-se atualmente experiências de ensino não são mais baseadas na copresença dos professores e dos alunos no seio de classes tradicionais. Atualmente é difícil vislumbrar exatamente as formas e as amplitudes que tomarão, num futuro próximo, essas experiências. Mas, desde já, pode-se formular a hipótese plausível de que elas vão ocupar um lugar cada vez mais importante.

Essa pseudo revolução audiovisual é exatamente o que os relatórios do TIC Educação e do PNAD Covid-19 apontam: a chegada dos novos meios de telecomunicação no ambiente da escola, mas sem o efetivo exercício dos mesmos por parte dos professores e alunos. Por mais que a sociedade contemporânea se encaminhe ao mundo da tecnologia a passos largos, a jornada da Educação nesse caminho mostra-se lenta e desvinculada dessa tendência, mesmo em uma situação emergencial como a que se configurou durante o cenário pandêmico.

Ainda nesse sentido, cabe esclarecer que durante o período de sindemia, optou-se pela utilização de meios remotos de ensino sem que se tenha claro o que seria tal modalidade de ensino. Faz-se necessário compreender que, dada a urgência da adoção de um caminho em que se proporciona o atendimento dos alunos, a utilização das ferramentas online não configura, a rigor, uma modalidade educacional como o Ensino à Distância (EaD).

Castro e Queiroz (2020) trazem uma importante contribuição ao diferenciar o Ensino à Distância e aquilo que o Parecer CNE nº 5/2020 chama de “atividades não presenciais”. O documento trata tais atividades como “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020a). O que as instituições de ensino acabaram por adotar, segundo os

autores, é uma versão rápida e sem o mesmo zelo e fundamentação teórico-metodológica necessária para que chamemos de Ensino a Distância.

Em verdade, a discussão acerca do conceito de Educação à Distância é explorada, em perspectiva internacional, como um projeto educacional que não se instaura, a priori, com a Educação por meio de mídias digitais, mas sim desde o transcorrer da comunicação humana por várias ferramentas. Cabe apontar aqui trabalhos como o de Üzeyir Süğümlü (2021) e Güneş Korkmaz e Cetin Toraman (2020), que traçam uma linha histórica daquilo que chamamos Educação à Distância, desde a utilização de cartas e materiais impressos até o advento da internet, denotando que o traço básico desse sistema de Educação é o distanciamento físico das figuras do professor e do aluno.

Especificamente no caso do Brasil, Castro e Queiroz (2020) trazem o Decreto 9.057/2017, o qual configura a modalidade EaD no Brasil e aponta a necessidade de qualificação específica para a constituição de tal modalidade, ressaltando a necessidade de uma formação adequada dos educadores para a execução de atividades remotas. Com um questionário enviado a docentes e alunos por meio de meios de comunicação sociais, Castro e Querioz (2020, p. 9) apontam que nem mesmo a definição da nomenclatura da forma de ensino fica clara entre professores e alunos:

> Os estudantes responderam: 50,4% que a IES denomina as atividades como “Atividades Remotas”, para 28,1% tratam como “EAD” e 18,2 afirmam que são chamadas de “Aulas não presenciais”. Para os docentes: 68,3% denominam de Atividades Remotas”, para outros 15% chamam de “Aulas ou Atividades não Presenciais” e para 10% nomeiam de “EAD”.

A título de exemplificação dessa situação de aprendizagem remota e de maneira sucinta, Campos e Durli (2021) esquematizam a documentação federal acerca da implementação do regime emergencial de ensino remoto por meio do Quadro 1:

Quadro 1. Documentos exarados pelo CNE com orientações aos sistemas, redes e escolas no contexto da sindemia

Documento	Data	Assunto
PARECER CNE/CP Nº 05/2020	28/04/2020	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 09/2020	08/06/2020	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 11/2020	07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
PARECER CNE/CP Nº 15/2020	06/10/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020c), 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: Campos e Durli (2021, p. 225-226)

Observa-se que a constituição do sistema de ensino remoto se dá no decorrer da sindemia, ao longo de meses de produção documental regulatória, denotando que não se estabelece, a priori, um sistema de Educação à Distância, conforme o conceito fundamentado legalmente pelo decreto 9.057/2017, e sim uma estruturação que se dá num *continuum*, que foi se (re)organizando com o próprio transcorrer da sindemia covídica e das necessidades e especificidades de cada momento do período de Educação remota. Cabe aqui a expressão trazida por Crestani e Machado (2023), ensino remoto forçado, como uma modalidade de ensino realizada às pressas para o atendimento de uma mudança urgente e forçando a utilização das novas tecnologias educacionais.

De modo ainda mais preocupante, Castro e Queiroz (2020, p. 14) apontam que “55,7% dos docentes afirmaram que não foram capacitados, outros 25% disseram que fizeram uma capacitação muita rápida e insuficiente e apenas

19,3% responderam que foram capacitados", configurando um cenário que, segundo os próprios autores, não só não é adequado para o atendimento da nova realidade, como também acarretou dificuldades na estruturação dessa forma de ensino emergencial, bem como frustração e danos à saúde psicológica dos professores.

Indo além de tais impactos nos profissionais, a questão trabalhista constitui uma problemática a parte: a sindemia, afetando não apenas a Educação em si, mas também influenciando o setor econômico, constituiu uma série de fenômenos acerca da empregabilidade docente. Podemos observar, à guisa de exemplificação, no relatório fornecido pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, desenvolvido por meio de questionários enviados a órgãos sindicais, que uma série de medidas trabalhistas, em maior proporção nas instituições privadas, mas também na rede pública de ensino, afetou os professores, indo desde a demissão até o atraso e congelamento de salários.

O relatório, aponta, ainda, que o setor da Educação Infantil foi o que mais sofreu efeitos negativos diante da presente situação de teletrabalho:

> Por sua vez, 8 em cada 10 profissionais da Educação Infantil tiveram excesso de tarefas em famílias com crianças pequenas, ou em idade escolar, ou com idosos; parcela da população que demanda maiores cuidados; aumento de horas diárias de trabalho docente; receberam informações e orientações pouco claras por parte da Administradora do Sistema ou por parte da Mantenedora; e, finalmente, não identificaram fornecimento pelo empregador de equipamentos tecnológicos e de infraestrutura para a prestação do teletrabalho (Mieib e Anped, 2021, p. 31).

Desta feita, o emprego dessas tecnologias deve ser visto como a saída para a confrontação do contexto atual, desde que com a adequada formação dos professores e ampliação da infraestrutura nacional de acesso à internet, configurando-se como um inédito viável, conceito proposto por Paulo Freire e explorado por Rosaura Soligo (2017, p. 2):

> O inédito viável é algo que existe em perspectiva, mas não está dado, e que pode vir a ser pela ação e reflexão de sujeitos comprometidos e engajados na luta pela transformação da realidade adversa, pela superação de "situações-limite", que não medem esforços para transpor a fronteira entre "o ser e o ser-mais", como sonhava Freire.

As tecnologias da informação e comunicação apresentaram-se como o novo, o inédito, um inédito mais do que viável: um inédito necessário. Para tal, a utilização das mesmas deveria ser alvo de reflexão diante do quão viável seu emprego mostrava-se. Longe de propor uma análise estatística que apenas fomente a implantação de políticas públicas acerca do uso da internet na Educação e que apenas reitera a qualidade de excluídos de um grupo de alunos, numa perspectiva como a mostrada por Popkewitz e Lindbad (2016), buscamos abordar os dados estatísticos apresentados de modo a compreender o novo cenário que se configurou em meio à sindemia.

1.2. Reflexões sobre a aprendizagem em tempos de coronacrise

A sindemia covídica alterou profundamente o cotidiano, não só escolar. Toda a sociedade precisou reconfigurar-se e isso não foi diferente para com as escolas. De modo a propiciar a compreensão dessa situação, a pesquisa mostra-se como ferramenta essencial. Destacamos o texto clássico de Arendt 1961, p. 2), encontrando nessa situação uma oportunidade:

> Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise — a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos — de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos nascerem no mundo (Arendt, 1961, p. 2).

Faz-se necessário, mais do que nunca, portanto, não apenas a tentativa de se compreender a crise na Educação, como também, e principalmente, os efeitos e potencialidades formativas dessa crise na Educação em específico, oriunda das novas configurações das escolas no enfrentamento da COVID-19. Kraft, Simon e Lyon (2020) apontam justamente como professores e crianças estão na linha de frente dos impactos de desastres como sindemias. Mais do que nunca, esse velho mundo, utilizando aqui uma expressão da própria Hanna Arendt, deve ser entregue aos jovens agora reconfigurado totalmente por meio das medidas restritivas adotadas pelos sistemas educacionais de modo a diminuir e evitar a contaminação pelo vírus.

Se, como a autora aponta, “Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo” (Arednt, 1961, p. 4), também o velho mundo objeto da escola se foi

e um novo cenário se apresenta: se uma das finalidades da escola é apresentar ao jovem o mundo enquanto objeto de contemplação (Larrosa, 2018), e permitir seu ingresso nesse mundo, como afirma Carvalho (2020, p. 11), “a tarefa da educação – mais do que a conformação dos educandos às supostas exigências práticas do mundo contemporâneo – é a de lhes facultar habitar outros mundos”, esse novo objeto do estudo ainda não foi totalmente compreendido nem mesmo por aquele que deve apresenta-lo: o professor. Constitui-se, assim, a necessidade do estudo para a compreensão dessa crise.

Todavia, a pesquisa deve ser planejada e organizada com argúcia por parte do pesquisador, de modo a conduzir a uma produção efetiva do conhecimento no campo educacional. Desta forma, alertas feitos por Azanha e outros pesquisadores acerca da pesquisa educacional devem ser fundamento de novas reflexões de modo a que possamos compreender a complexidade instaurada pela crise.

Como afirma Arendt, é na crise que podemos encontrar a possibilidade de uma reconfiguração do saber, do mundo e de nós mesmos. Isso torna-se fundamental como seres velhos que somos para uma situação tão nova e única, como a sindemia em um mundo pós-moderno. Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021, p. 17), ao discutirem o fenômeno da sindemia na Educação:

> Num certo sentido, a pandemia libertou o futuro, alargou o leque das possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer. O que faremos com este conhecimento? Depende de nós. A vida é mesmo um escândalo para a razão.

Mais do que o afastamento do espaço escolar, o grande receio diante do processo de ensino emergencial remoto é o afastamento de um processo efetivo de aprendizagem. Em 2020, o número de estudantes afetados girou em torno de 52 milhões (Paludo, 2020), trazendo o medo de que o ano letivo tenha sido totalmente perdido.

Acerca dessa necessidade de continuar o processo educativo, tomando essa continuidade como o cumprimento do calendário letivo oficial, destaca-se a resposta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) ao presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua proposta de cumprimento dos dias letivos:

> [...] prioriza o número de dias letivos em detrimento das interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil que, quando devidamente acompanhados por profissionais com formação específica – curso de pedagogia e habilitados para essa etapa da educação básica – podem criar condições para a promoção do desenvolvimento infantil [...] (RNPI, 2020, n.p.).

Buscou-se, assim, uma transposição, por parte do poder público, do ambiente escolar físico para o mundo virtual, desconsiderando-se o grande leque de diferenças entre um e outro meio, tendo em vista a continuidade do fazer educativo apenas em relação ao cumprimento burocrático do calendário escolar e deixando-se de lado questões pertinentes a busca de uma aprendizagem efetiva por parte do aluno dos mais variados níveis de ensino.

Nesse sentido, Paludo (2020) apresenta que uma das grandes dificuldades da implementação do período emergencial remoto foi a transposição da cultura escolar para o universo do estudo online. Por cultura escolar, o autor compreende “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 9). Portanto, transpor esse conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos configura-se como um grande obstáculo para o processo de aprendizagem em si.

Nesse novo movimento instaurado pela COVID-19, o espaço físico da sala de aula por si só é substituído pela casa dos alunos e professores, o que já traz consigo vários problemas de adequação ao ambiente de modo a proporcionar condições propicias ao estudo. Além disso, o próprio fato de a residência estar devidamente equipada para as aulas via internet é um agravante dessa condição. Na mesma medida, o manuseio das novas ferramentas tecnológicas de comunicação e a própria formação de alunos e professores para essa realidade sustenta o receio de uma aprendizagem efetiva.

Novas possibilidades tiveram de ser aventadas para que a Educação não parasse, como propuseram vários *slogans* veiculados nesse período: o uso de redes sociais, o envio de materiais impressos, orientações para os responsáveis das crianças por meio dos departamentos de ensino; mas também é indiscutível que, em várias situações as atividades foram simplesmente paralisadas devido

às dificuldades específicas de várias realidades em que se circunscreviam as instituições de ensino (Gatti, 2020).

Hansen (2021) aponta para três elementos fundamentais para a aprendizagem: continuidade, ritmo e equilíbrio. À luz do filósofo americano John Dewey, Hansen aponta que as aulas online mantiveram a continuidade do ensino, todavia apresentando ritmo e equilíbrio diferenciados do modo como o âmbito escolar configurava-se até então.

Surge um novo ritmo, ditado não mais pelos sinais da escola e matrizes curriculares, mas tentando-se adequar e, em muitos casos, fundindo-se com a rotina dos afazeres domésticos, bem como uma dificuldade imensa de encontrar o equilíbrio entre as atividades pedagógicas, seja para alunos, seja para professores, que começaram a invadir o espaço domiciliar, que era, até então, o espaço do descanso. Hansen (2021, p. 5) apresenta esse processo como "disembodiment", ou seja, o processo pelo qual há um descolamento do sentido de escola e de domicílio, e ambos perdem-se e fundem-se, gerando um novo espaço que condiciona sensações estranhas e muitas vezes nocivas a alunos e professores, como a "Zoom fadigue": a estafa mental de ficar o tempo todo em salas de aulas remotas em aplicativos como o Zoom, Google Meet, Teams, entre outras tantas utilizadas para assegurar a continuidade (agora desritmada e desequilibrada) das aulas.

Diante disso, alguns autores anteveem algumas possibilidades positivas dentro do cenário caótico trazido pela doença à Educação. Costin (2020) apresenta esse fenômeno como um acelerador de futuros, que poderia servir de base para diversas ações que reformulassem nosso sistema educacional para um mundo mais sustentável, sobretudo novas políticas públicas capazes de adequar o desenvolvimento sustentável por meio de uma nova conjuntura educacional.

Todavia, essa premissa um tanto mais otimista da autora tende a ser soterrada por uma avalanche de questionamentos sobre a qualidade da Educação em relação ao isolamento e às aulas remotas. Desta feita, permanece a questão: como configura-se a aprendizagem em tempos de sindemia covídica?

De modo a procurar caminhos para respondermos a tal pergunta, algumas considerações mostram-se relevantes: qual o papel da implementação dessas tecnologias na sala de aula? Além disso, como a aprendizagem em si é vista

nesse novo cenário que se configurou virtualmente? De modo a traçar alguns parâmetros norteadores para tais reflexões, recorremos às contribuições de Bernard Charlot (2020), acerca da questão da tecnologia, e, de Dermeval Saviani (2020), sobre a aprendizagem em tempos de COVID-19.

Sem sombra de dúvidas, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação reconfiguraram (e continuarão a fazer isso num ritmo cada vez mais acelerado) o mundo em que vivemos. Todavia não são a panaceia universal para qualquer problema do mundo hodierno: a criação das criptomoedas não é a resposta definitiva para problemas econômicos e a expansão das redes sociais acabou por revelar-se como uma grande máquina de alienação.

No campo da Educação, a presença dessas novas tecnologias é sentida, seja positiva, seja negativamente, como em qualquer outra área. Num momento em que o contato pessoal e físico entre os indivíduos se mostrou restringido por questões sanitárias, essas ferramentas foram a saída imediata adotada pela grande maioria de instituições escolares. Todavia, cabe salientar que não só o domínio, mas a própria regulamentação do uso de tais ferramentas ainda não é plena por todos os indivíduos, desde os professores empurrados a utilizarem essas tecnologias até os alunos que imergem no Ciberespaço de modo a continuar estudando.

Sob tal ótica, Bernard Charlot (2020, p. 126) aponta

> Que as novas tecnologias digitais têm virtudes, em particular eficiência e imediatismo, que elas são instrumentos valiosos de gestão do espaço e do tempo, não há dúvidas. A questão hoje levantada é outra: abandonada à sua dinâmica técnica, sem controle democrático, e funcionando assim, de fato, em uma lógica do mercado, do desempenho e da concorrência, inclusive entre os próprios pobres, a digitalização da sociedade tende a produzir um mundo ilegível e desumanizado, no sentido próprio da palavra. Paradoxalmente, nessa lógica, as tecnologias digitais de informação e de comunicação geram o inexplicável e a solidão.

Se, de um lado, apresentam-se a eficiência e praticidade dessas ferramentas, de outro lado temos o modo pelo qual tais tecnologias são orientadas por uma lógica do mercado e do consumo, em que as ferramentas de acesso se converteram em produtos oferecidos às escolas como a solução da crise oriunda do novo coronavírus. Jain, Lall e Singh (2021) corroboram tal ideia afirmando como as grandes empresas de tecnologia apostaram em abocanhar

essa fatia do mercado que é o campo educacional. De maneira condizente, Saviani (2020, p. 10) também aponta para a fetichização da tecnologia e seu avanço no mundo educacional:

> promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas "pedagogias" as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Mais ainda: os próprios usuários desses produtos, nesse sentido, ou seja, os alunos, são levados a consumirem a Educação como mais um produto disponibilizado no mercado da Cibercultura. A sociedade digitalizada não é democrática, nesse sentido, a partir do momento em que, num mundo essencialmente capitalista, nem todos podem consumir o produto da tecnologia, ficando à margem não só desse mercado, mas da própria escola que só é acessível por esse. Eis aqui o grande problema: vende-se não só a ferramenta, mas todo o processo de aprendizagem, relegando ao esquecimento aqueles menos favorecidos que não podem pagar por sua aprendizagem. Charlot (2020, p. 113) segue sua argumentação justamente nesse mesmo sentido: se, por um lado, as Tecnologias da Comunicação e Informação geram inúmeras novas possibilidades, sobremaneira na democratização e expansão da Educação Superior, por outro elas se mostram infrutíferas quando alunos demonstram dificuldades na utilização de plataformas online ou trapaceiam ao plagiar suas atividades, tornando-se, os cursos superiores à distância apenas mais uma mina de ouro para aqueles já privilegiados (Charlot, 2020)[1].

A máquina de lucros do EaD apresentada pelo autor pode ser facilmente atrelada a proposição da aprendizagem em período emergencial remoto. Salvando-se aqui, logicamente, as diferenças entre Ensino à Distância e a Educação constituída nos tempos de sindemia, a lógica que as sustenta é a mesma: uma falsa democratização do ensino por meio das tecnologias da

[1] Observa-se, ainda mais recentemente, a crescente preocupação com ferramentas que fazem uso de Inteligência Artificial, como, por exemplo, o ChatGPT, e seu possíveis efeitos na realidade educacional e na produção do conhecimento.

informação e comunicação que, longe de resolver todos os problemas, apoia-se em uma lógica capitalista excludente.

Não se propõe aqui uma demonização dessas tecnologias, nem mesmo o abandono delas: pois, são, efetivamente, uma grande e necessária ferramenta para assegurar a aprendizagem em um período como esse, mas

> É preciso entender que o que constatamos atualmente não constitui um desvio e uma perversão de uma cibercultura emancipatória por natureza, mas o efeito lógico de um projeto construído na total ignorância da questão antropológica do desejo e da norma (Charlot, 2020, p. 121).

Vale ressaltar aqui que, para Charlot, a pedagogia em si sustenta-se sobre a relação dialética do desejo e da norma – ou seja, constitui-se por meio do modo como a sociedade busca orientar a vontade individual daqueles que a compõem, por meio da Educação, dentro de um sistema de ordem que oriente o convívio pacífico em sociedade – e, esse cenário de cibercultura, discutido pelo autor, deixa tais elementos de lado, apoiando-se exclusivamente na lógica de mercado. Além disso, a aprendizagem não se resume ao acesso às informações por meio dessas ferramentas, o que, se fosse fato, excluiria a necessidade de acompanhamento do professor. A aprendizagem vai além: o professor, segundo o próprio Charlot (2020), não deve ser apenas o professor da informação, mas sim o professor do saber: aquele que é responsável pela transmissão das informações, sim, porém que também leva a criação dos novos saberes junto a seus alunos. Em outras palavras, utilização apenas dos aparatos da cibercultura é ineficaz para assegurar a aprendizagem em si.

Retomando as proposições de Hansen (2021), a continuidade da aprendizagem em si não é totalmente assegurada pela tecnologia, uma vez que muitos veem-se dela privados. Nem mesmo ritmo e equilíbrio mostram-se garantidos, tendo em vista a ausência de regulação democrática dessas ferramentas e os inúmeros conflitos a que se sujeitam os usuários da rede mundial de computadores num universo muitas vezes preconceituoso e intolerante – bárbaro – na visão de Charlot (2020). Para o autor:

> As TDIC são, sem dúvida, valiosas ferramentas de acesso à informação e de aprendizagem, mas seu valor pedagógico depende das configurações Desejo/Norma dentro das quais elas funcionam.

> Elas podem ser tanto oportunidades de abertura à diversidade do humano, quanto instrumentos de uma barbárie contemporânea (Charlot, 2020, p. 123).

A questão do emprego das tecnologias, sem sombra de dúvidas, não se esgota aqui. Reconhecendo tal limitação e atentando-se aos elementos já explorados nesse sentido, propomos agora discutir, para além do emprego das tecnologias, a aprendizagem em si durante o período de sindemia covídica. Para tanto, observaremos o problema sob a ótica de Saviani. Para o autor, apoiando-se em Genovesi,

> O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo, racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem como instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (SAVIANI, 2007, p. 23)

Sendo assim, cabe a nós refletir quais abordagens educacionais são observadas quanto à formação do indivíduo nos tempos de COVID-19 e como eles configuram os eventos educativos em questão.

Para Saviani (2007, p. 16), o processo educativo constitui-se na escolha de variadas concepções de Educação no decorrer da história. Tais concepções pautam-se, cada uma delas, em uma filosofia da Educação, em uma base teórica e em uma articulação prática dessa teoria. De modo a sintetizar tais acepções, podemos agrupá-las em: teorias não-críticas (às quais pertencem a pedagogia humanista tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista); teorias crítico-reprodutivistas, as quais são reprodutoras das desigualdades sociais; e as teorias críticas, pautadas por concepção dialética, como a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011). Independentemente da teoria adotada, podemos levar em conta três elementos fundamentais acerca do processo de aprendizagem escolar:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado,

> mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 8-9).

Nesse sentido, deixando de lado as categorizações propostas por Saviani, mas focando-se nesses elementos fundamentais, Saviani atenta-nos que, à exceção dos ditames da pedagogia histórico-crítica, da qual o autor é o próprio idealizador, todas as demais acepções de Pedagogia acabam por privilegiar uma camada da sociedade que se apropriou dos conhecimentos convertidos em saberes escolares e dos meios para adquiri-los e tornou-se detentora dos mesmos. Nesse sentido, os saberes escolares tornam-se restritamente saberes burgueses, não porque oriundos dessa classe, mas porque empossados por ela.

Observamos aqui uma aproximação entre Saviani e Charlot: se para Saviani a Pedagogia Histórico-Crítica encontra impossibilidades quanto a sua adoção e estruturação em uma sociedade prenhe de descontinuidades e sem um sistema nacional estruturado de Educação (Saviani, 2011), para Charlot não possuímos uma antropopedagogia contemporânea tendo em vista que a dialética entre desejo e norma foi posta de lado diante de uma lógica de mercado (Charlot, 2020). Para o autor, essa dicotomia representa os dois grandes eixos de configuração das teorias educacionais ao longo dos séculos: ora pautadas no desejo individual e de como promovê-lo, ora pautadas nas demandas que um agrupamento social possui para organizar-se de maneira salutar. Hodiernamente, aos olhos do autor, ambos eixos hoje sucumbem diante das exigências do mercado: a perspectiva neoliberal torna a Educação hoje um produto que não atende necessariamente nem ao desejo do indivíduo, nem à normatização da sociedade.

Nota-se que, para ambos os autores (a saber, Saviani e Charlot), a ausência de uma pedagogia contemporânea é demarcada e que isso é um obstáculo para a aprendizagem – não apenas em tempos de sindemia covídica.

Ora, apresenta-se uma ausência de uma pedagogia contemporânea, ou a impossibilidade da implementação da pedagogia histórico-crítica – aquela que seria capaz de promover uma Educação democrática e que redistribua o saber burguês – o que se pode dizer então da aprendizagem no período emergencial remoto?

Saviani (2021) responde a tal questão justamente discorrendo sobre o quanto a Educação, já em crise, encontra-se durante a sindemia em uma crise

estrutural, ou seja, uma crise que engloba não só a Educação, mas a totalidade da sociedade, a um nível político, social e cultural. Como assegurar a aprendizagem em que

> O governo federal sequer aplicou os recursos destinados ao combate da epidemia tendo se limitado a apenas 29% do montante aprovado pelo Congresso numa atitude que, mais do que irresponsável pode ser mesmo classificada como genocida, pois desperdiçou recursos aplicando-os de forma equivocada como foi o caso do Laboratório Químico e Farmacêutico do Exército que já gastou mais de R$ 1,5 milhão para ampliar, em 100 vezes, sua produção de cloroquina, medicamento sabidamente ineficaz para o combate à Covid 19 (Saviani, 2021, p. 9).

A escola, para Saviani, cada vez mais se dobra ao mercado e, portanto, como se poderia falar em garantias de aprendizagem se nem mesmo a premissa básica para a existência no mercado, o investimento, faz-se presente? A instauração do ensino emergencial remoto, a seu ver, denota apenas o desmantelamento da Educação diante do privilégio das camadas mais abastadas de, ainda mais, restringirem o conhecimento burguês a si mesmas.

Sob essa ótica, podemos dizer que há duas escolas distintas, conforme proposto por Nóvoa (2009, p. 64):

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a duas velocidades: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica de cidadania e participação; por outro, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Tais velocidades propostas pelo autor parecem, em relação à Saviani, corroborar a ideia de desmantelamento da Educação: por um lado, temos a aceleração de futuros, como colocado por Costin, mas apenas para a elite nacional, enquanto, de outro lado, temos a frenagem total do sistema de Educação para aqueles em situações de vulnerabilidade.

Ainda em consonância a Saviani, podemos encontrar a discussão proposta por Libâneo (2019) acerca do neoliberalismo e o modo como esse afeta a constituição curricular. Para o autor, mais do que constituir as finalidades e objetivos da Educação, o neoliberalismo mascara, por meio de seu discurso, orientações implícitas acerca de como formar os indivíduos que sustentem o

mercado consumidor, porém alegando um resguardo humanitário em suas pautas e documentos oficiais.

Todavia, o autor não vê o cenário como um horizonte de desesperança, do mesmo modo que Charlot não nos predestina a uma existência de barbárie. Mesmo diante dos desafios apresentados não só pela COVID-19, mas também pela conjuntura educacional contemporânea, existem caminhos para a promoção da aprendizagem, não só por parte do esforço dos professores ao proporcionarem a continuidade das aulas, reinventando-se na Cibercultura, mas também

> É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (Charlot, 2020, p. 23).

Assim, mais do que tornar o mundo online acessível a todos por meio da infraestrutura tecnológica não só adequada, como também acessível a todos, a democratização do saber burguês deve ser proporcionada repensando-se a articulação da escola com a sociedade. Nesse sentido, concordamos com Charczuk (2020, p. 3):

> não é a forma de ensino – seja ele presencial ou a distância, ou remoto – que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas, sim, os modelos teóricos conceituais que sustentam tais formas.

A autora aponta para o modo como as diversas práticas pedagógicas, ancoradas em diferentes concepções de ensino-aprendizagem, encaram dificuldades e possibilidades no mundo das aulas remotas. Nesse sentido, a autora distingue ainda outro elemento relevante para a aprendizagem: as relações entre professor e aluno, prejudicadas em uma interface virtual e interseccionadas pela presença do ambiente familiar no espaço que era até então exclusivo do professor.

Com isso, não é apenas o uso de tecnologias, as abordagens pedagógicas ou a interação professor-aluno que devem ser pensadas para assegurar a aprendizagem: a crise, como já apontada por Saviani e Charlot, é estrutural e encontra-se na totalidade de nossa sociedade capitalista. Assegurar

a aprendizagem vai além do cumprimento do calendário letivo e do número de aulas. Exige-se uma formação maior do próprio professor, pautada no que Saviani (2011) aponta como competência técnica. Não técnica no sentido de instrumental, mas que permite ao professor ir além das amarras da sociedade capitalista e fomentar a redistribuição do saber burguês, construindo aquilo que poderia ser a almejada, porém inexistente, Pedagogia Contemporânea de Charlot.

À guisa de uma última reflexão, vale relembrar, diante de todo esse cenário de crise engendrado pela COVID-19, as palavras de Tardeli (2021), que, ao falar dos sentimentos despertados pela crise, os apresenta como desespero e esperança. Se, diante dessa nova conjuntura, marcada pelo medo e pelas incertezas, surge-nos o sentimento de desespero, resta-nos o outro lado: a esperança de que novos caminhos sejam vislumbrados não apenas para o fim dessa crise, mas para a consolidação da metamorfose proposta por Nóvoa (2022), erigindo um novo modelo escolar muito mais coerente com a realidade e finalidade da própria escola.

Essa esperança pauta-se no trabalho do próprio professor. Como afirma Nóvoa (2022), a força mais poderosa e eficiente no enfrentamento da crise oriunda da COVID-19 é o professor e o modo como esse postou-se à linha de frente desse novo campo de batalha. É sob essa égide que essa pesquisa se organiza e se orienta: como se dá o enfretamento dessa crise por meio dos professores e como essa crise pode vir a se configurar como um espaço de renovação da prática docente e do próprio profissional da Educação.

Nesse sentido, o próximo capítulo traz uma discussão acerca da formação de professores, sobretudo o modo como essa ocorre na prática, de forma a enfatizar a formação na própria prática, como a que acreditamos ter sido essencial nesse impar cenário de crise instaurado pela COVID-19.

CAPÍTULO 2
“TROCAR O PNEU DE UM CARRO ANDANDO”: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPO DE COVID-19

Em uma situação ímpar de nossa história, pela primeira vez é necessário que o professor (pre)ocupe-se com sua formação contínua de maneira quase instantânea devido à necessidade de um atendimento emergencial, de modo a adequar-se ao novo cenário estabelecido pelo afastamento social provocado pela sindemia covídica.

Assim como Abreu (2019) configura toda sua tese por meio de uma metáfora, a da onda, e indica o quanto a metáfora tem um papel norteador na composição de uma narrativa, recorreremos a uma metáfora, ouvida no ambiente das escolas que frequentei, enquanto pesquisador, durante a adequação das aulas para o período de afastamento social proposto para o enfrentamento da COVID-19 no campo educacional.

Essa expressão metafórica consistia no enunciado que postulava que o trabalho do professor no período de sindemia era como a de “trocar o pneu de um carro andando”. Ou seja, na tentativa de não frear totalmente o processo educativo nas escolas, fazia-se necessário reconfigurar o trabalho do professor ao mesmo tempo em que esse executava seu próprio trabalho: aprender a utilizar uma plataforma de ensino virtual para os alunos enquanto a utilizava em cursos expressos de formação para lecionar virtualmente; aprender a elaborar atividades avaliativas diferentes enquanto buscava formas de avaliar num novo mundo; reconstruir formas de interação com os alunos num momento em que a interação descortinava-se um mar de redes sociais nunca antes utilizadas. E tudo isso com o carro/mundo em pleno movimento e sempre acelerando devido à demanda das escolas e da sociedade como um todo, sob o lema “a Educação não pode parar”.

Essa aceleração exacerbada exigiu, portanto, novas formas de agir nesse mundo novo e melífluo. Passos (2010), inspirada em Rinaldi, apesar de refletir sobre as intensas mudanças e o que elas trazem como consequência em período anterior ao desafio imposto pela Covid-19, nos oferece argumentos mostrando as exigências que vão sendo impostas:

> As rápidas transformações pelas quais a sociedade globalizada está passando exigem novas formas de organização. Dentro desse novo contexto, as pessoas precisam suprir outras necessidades: elas precisam encontrar outros modos de se divertir, aprender, ensinar, relacionar-se com a economia, relacionar-se social e politicamente (RINALDI, 2006), enfim, buscar informação (Passos, 2010, p. 32).

Sob esse cenário, faz-se necessário, antes de tudo, compreender a própria noção de formação. Sarmento (2017, p. 292) apresenta a seguinte conceituação de formação:

> Etimologicamente o termo 'formar' deriva do latim *formare*, palavra que se associa ao substantivo *forma*, entendido como forma ou modelo. Procurando um registro grego do termo, pode-se encontrá-lo associado a um registro abstrato, vindo do grego *eidós* (na tradução latina, *forma*), palavra ligada a 'ideia'. Logo, o conceito de formação comporta sempre uma concepção ideológica, situada social e historicamente.

Todavia, mais do que refletir sobre a matriz técnica da formação, a autora ressalta como essa formação constitui-se social e historicamente, sobretudo no sentido de que a formação é um processo contínuo matizado, prioritariamente, pelo papel do próprio sujeito nesse processo, mostrando-se

> a favor de uma formação de professores no âmbito de uma racionalidade crítica, entendendo os docentes como intelectuais críticos, capazes de questionarem os pressupostos educativos vigentes, bem como capazes de pesquisarem, com o seu coletivo profissional, e em articulação com diferentes formas de construção de saberes, respostas para questões do seu cotidiano profissional (Sarmento, 2017, p.292).

A autora, nesse sentido, concorda com Nóvoa (Sarmento, 2017, p. 293) que "formar é formar-se", ressaltando-se, aqui, o papel relevante do pronome reflexivo "-se". Cabe a ele, o sujeito desse pronome, o professor, constantemente propor-se questões que norteiem sua formação:

> Por quê? Como sei? Em que encontro os sinais? O que me permite afirmar isso? Como descreveria a minha ação profissional frente a essas situações? Como resulta essa atuação? O que mudou na aprendizagem pretendida? E em que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo? Qual outra forma de chegar aos conceitos ou construir os sentidos daquilo que ensino? Quais outros pontos de partida? (Roldão, 2017, p.199).

De modo a complementar essa concepção de formação, como um processo consistente e constante de reflexão, tomaremos o conceito de formação proposto pelo pensador espanhol Larrosa, citado por Passos (2010, p. 24):

> um processo temporal pelo qual algo alcança sua forma. Sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si seguido por outro movimento de regresso a si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo para ir até o alheio, ou o estranho ou desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem.

Nessa perspectiva, enfocando agora a formação do professor em específico, para Larrosa (2018, p. 12) “a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, da fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício.” Ressalta-se, portanto, o quanto a formação é vista como fenômeno contínuo e intermitente.

Roldão (2017) atenta-nos para a importância da formação continuada, sobretudo quando o professor age de maneira consciente acerca de seu processo formativo em continuidade durante sua própria prática pedagógica – elemento decisivo para a nova situação que se apresenta à escola.

Esse novo panorama, diante da sindemia, configurou-se de uma maneira paradoxal entre a necessidade de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação para a gestão da sala de aula durante o período de afastamento social e a escassez de infraestrutura e formação técnica específica para o ensino em modalidade remota.

Nesse novo cenário, o *continuum* da formação docente, conforme apresentado por Gatti (2019), estabeleceu-se de maneira processual não apenas na busca de novas estratégias de ensino, como também na própria formação pessoal e social do professor ao procurar cumprir sua finalidade enquanto profissional docente em tempos de afastamento social.

A reconfiguração do quadro-negro para os tablets, como discutida por Nóvoa, apresentou-se de uma maneira tão abrupta que acelerou essa reconfiguração postulada pelo autor. Indo além dos tablets, as ferramentas móveis de acesso à internet configuraram-se como a nova sala de aula e exigiram do professor uma nova formação que acabou sendo relegada à sua

própria responsabilidade e possibilidade. Mais ainda: além da formação, a que precisou recorrer o mais rápido possível para adequar-se à realidade que se lhe apresentou, coube ao professor, justamente em um momento em que não podia deixar sua casa para que não colocasse sua própria saúde em risco, adquirir uma formação sobre as novas tecnologias da informação e comunicação justamente por meio dessas próprias tecnologias, por mais paradoxal que isso pudesse parecer.

Ainda acerca da obstacularização que esse período outorgou aos professores para a formação em exercício, retomamos Nóvoa (2022, p. 62) ao afirmar que “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” A ideia de presencialidade nesse momento tornou-se um conceito diluído em meio ao afastamento social – a discussão com os pares, durante a sindemia, demandou a mediação da tecnologia, o que foi um grande problema para professores que não dominavam tais ferramentas.

Além disso, outro empecilho impõe-se na demanda para a formação contínua: a burocracia maximizou-se e afogou o profissional no “plataformismo” de maneira exponencial em relação aos obstáculos burocráticos que já se apresentavam ao professor mesmo antes desse período. Sarmento (2017, p. 288) já alertava, antes mesmo da sindemia Covid-19 que

> A ação dos professores está hoje constrangida por condicionantes de ordem burocrática, subordinada e dependente do que se pode denominar de ‘plataformismo’; isto é, todas as ações – marcação de faltas, sumários, avaliações, contatos etc. – têm que ser registradas numa plataforma digital, com requisitos estritos em termos de números de caracteres e de configurações uniformes, com prazos limitados para o seu preenchimento, o que sobrecarrega os professores e os distrai da centralidade da ação pedagógica.

De modo a assegurar que as aulas continuassem, mesmo com os professores dentro de casa, uma enxurrada de mecanismos de registro se sobrepuseram aos professores – que já vinham afogando-se em tarefas burocráticas – e que reduziu não só o tempo que poderia ser dedicado a práticas formativas, como também à própria energia para demandar nessa atividade.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2017) no fato de que a formação do professor, extrapolando o contexto apresentado pelos autores e

agora agravada pelos efeitos oriundos da sindemia covídica, foi um problema muito mais do que técnico e profissional, mas político e que exigiu das políticas de Estado um amparo fulcral para o enfrentamento da situação.

Sob o viés da formação dentro da própria prática para essa situação de crise, Roldão (2017), apoiando-se em Schön a respeito do processo formativo de professores, argumenta que

> Consciencializar esse processo é tornar o professor efetivamente competente – isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Roldão, 2017, p.199)

Trata-se, nesse sentido, conforme a própria autora, de um processo de "empoderamento" do profissional docente acerca de seu próprio *continuum* da aprendizagem, enquanto intelectual crítico. Vimos na sindemia, portanto, não só a necessidade, mas também a oportunidade de uma nova aprendizagem sobre o próprio processo contínuo de aprendizagem do docente.

Cabe ressaltar que a indagação reflexiva acerca da própria prática não deve constituir-se apenas de questionamentos arbitrários, mas sim de uma série de questões elaboradas de modo a atingir objetivos específicos referentes a elementos da prática docente que podem levar o professor a reconhecer-se na sua atividade por meio da análise de suas próprias práticas, de questionamentos propiciamente determinados diante da própria finalidade da prática educativa. Esse não é um processo totalmente autônomo, mas que se dá em meio às relações estabelecidas na e pela prática docente.

Num contexto de afastamento social e, dentro de uma problemática que põe em cheque a própria profissionalidade docente em meio à sindemia, as perguntas propostas por Nóvoa (2017) acerca do que é ser professor podem encaminhar a análise da própria prática de uma maneira ainda mais rica, fomentando a discussão sobre o próprio papel docente na medida em que se pode, por meio da análise das atividades em período híbrido ou remoto, repensar os modos de ser, sentir, agir, conhecer e de intervir como professor.

Sob essa questão, cabe aqui a relevância justamente da utilização do termo *professor*, palavra essa que designa um sujeito profissional constituído dentro dessa complexidade apontada pelo autor, mas termo que cada vez mais

é evitado em discussões sobre a Educação e, até mesmo, em documentos oficiais:

> Frequentemente, recorrem ao conceito vago de “educadores”, juntando na mesma análise docentes, gestores, tutores, por vezes psicólogos, e mesmo pais e outras pessoas que exercem uma função educativa. Deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: “se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores”; “se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará”; “se tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação”; e por aí adiante (Nóvoa, 2022, p. 60).

Essa recusa na utilização do termo *professor* é sintomática de um cenário de crescente desvalorização profissional. Por mais que a formação inicial de professores em nosso país seja, e deva continuar sendo (Nóvoa, 2022), de caráter universitário, seu prestígio social é, sem dúvida, negativamente muito diferente de outras carreiras como as de médico ou engenheiro, sendo, muitas vezes, carreiras vistas como segunda opção para aqueles que não conseguem ingressar em cursos de seu interesse (Romão, 2018).

Ainda a respeito dessa constituição da formação docente, na perspectiva de Nóvoa (2022), mais do que o conhecimento acerca do conteúdo, o qual, em tese, o professor construiu em sua formação inicial e ao longo de seus estudos, e mais do que o conhecimento didático, esse, diante da sindemia e dos efeitos da tecnologia, bastante defasado, para muitos profissionais, haveria um terceiro conhecimento que deve ser levado em consideração: o conhecimento profissional docente. Esse conhecimento, por uma lado, associado a naturalização das práticas docentes como elementos cotidianos da profissão de professor e, por outro, relacionado à capacidade de discernimento do profissional para lidar com as incertezas do dia-a-dia em sala de aula, configura-se como elemento fundamental não apenas para o trabalho na escola, mas, para o enfrentamento da sindemia por parte dos professores, sendo ele a força propulsora da reflexão acerca da própria prática e da busca por novas alternativas de continuidade do trabalho nesse momento crítico.

Sob esse viés, e diante do agravamento de tensões em todos os âmbitos da vida humana provocado pela COVID-19, a reafirmação do termo *professor* é uma prática de defesa e valorização da carreira que nos remete ao conceito de professoralidade, assim definido pela Enciclopédia de Pedagogia Universitária:

> Professoralidade: construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. **Notas**: a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. (Oliveira, 2006, p. 400)

Atentando-se para duas premissas presentes no conceito, cabe o seguinte questionamento: se a professoralidade é um estado constituído num *continuum* e se a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio, como se dá a percepção do sujeito professor nesse cenário de crise? Ainda mais: se a professoralidade instaura-se na organização da prática subjetiva diante do experimentar-se professor, como vir-a-ser professor nesse novo cenário?

Sob esse entendimento, a professoralidade, como processo que se constitui no fazer docente, associa-se ao conhecimento profissional docente proposto por Nóvoa como outro elemento fundamental para o enfrentamento da coronacrise no âmbito educacional: se o conhecimento profissional docente mobilizou o professor a agir durante o afastamento social e durante a retomada das aulas presenciais, a dimensão subjetiva do professor quanto à sua prática – ou seja, a professoralidade – contemplou toda a percepção do próprio professor em relação ao modo como pensa, age e sente, sendo justamente este o fator que articula o conhecimento profissional docente e a prática cotidiana no chamado “novo normal” instaurado pela COVID-19. Assim,

> Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intricado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão

> não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (Isaia; Bolzan,2007, p. 163).

Nessa construção contínua da professoralidade e do saber profissional docente, o professor encontra-se em cheque diante da sindemia covídica. Como (re)construir sua prática e mobilizar seus saberes em um panorama inédito em nossa história? Larrosa (2018, p. 26), ao buscar tratar a profissão de professor enquanto um ofício, afirma que "o ofício é inseparável do lugar onde é exercido". Como então exercer um ofício cujo espaço diluiu-se no mundo virtual (isso quando foi possível, dada a diversidade econômica e estrutural de nossas escolas). Mais do que nunca, a formação em exercício é elemento crucial na (sobre)vivência em um mundo cujos sujeitos foram distanciados entre si e em que no caso do professor, em especial, distanciado de si mesmo no modo como até então se percebia.

A ideia de formação continuada costuma ser percebida muitas vezes de maneira reducionista: compreende-se, via senso comum, que a formação continuada é aquela apenas organizada de modo a atualizar o professor acerca de novas teorias e práticas docentes, sistematizadas geralmente em forma de cursos e modalidades de estudo formal – relegando, dessa forma, a segundo plano toda a formação obtida, por exemplo, por meio da experiência. Nesse viés, concordamos com Nóvoa (2022), ao ressaltar que a formação continuada não deve desvincular-se de contributos externos à própria escola, como a relação com a universidade ou grupos de pesquisa, mas que essa formação se consolida dentro da própria escola e por meio das experiências vivenciadas na e pela mesma.

Sob esse viés, a formação continuada situa-se no campo da reflexão sobre a própria prática. Tal fato, perceptível em todos os tipos de atividades humanas, ganha especial relevância no campo educacional. O filósofo norte-americano John Dewey[2] afirma que, no caso da Educação, a reflexão sobre a

[2] Cabe reconhecer aqui que, apesar de alguns autores possuírem uma base teórica epistemológica distinta, como Dewey – autor de uma perspectiva mais pragmática – e Larrosa – autor de uma perspectiva hermenêutica –, consideramos pertinente a aproximação de ambos, em especial, devido à relevância dada ao conceito de experiência e sua aproximação com a reflexão sobre a prática proposta por Dewey. Tal decisão apoia-se também na complexidade da crise trazida pela COVID-19, tratada aqui justamente como sindemia e que, diante de seus efeitos demanda, também atenção à complexidade de bases teóricas que podem ser exploradas.

prática docente, e consequentemente sobre a própria formação continuada, tem um papel ainda maior, devido ao compromisso formativo que cabe ao profissional professor:

> Refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar é inevitável e necessária (Dorigon e Romanowski, 2008, p. 9)

Assume-se aqui, na interpretação da obra de Dewey, a formação continuada como um compromisso ético não só com a própria evolução do profissional e de sua prática docente, como também com a finalidade emancipatória de uma dada concepção de escola: aquela com viés democrático e que preza pela formação do aluno em prol de sua própria liberdade – elementos evocados na situação de crise sanitária, em que milhares de mortes permearam os noticiários.

Com base no pensamento de Dewey acerca da formação continuada por meio da reflexão, Dorigon e Romanowski (2008) apontam ainda o quanto esse tipo de prática é fundamental para o gerenciamento das dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano. Ressalta-se aqui, então, o quanto a reflexão sobre a própria prática pode ser considerada um processo formativo de excelência dentro do trabalho do professor, especialmente no período de sindemia covídica: inúmeras dificuldades são apontadas nesse momento, desde a reconfiguração das aulas por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, até o acesso dos alunos desse novo universo de sala de aula. Nas palavras do próprio pensador norte-americano:

> "Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas (Dewey, 1979, p. 153).

Postula-se, assim, uma ação retrospectiva pelo papel da memória acerca das experiências (no caso dessa pesquisa, em específico, as experiências

vivenciadas em meio à sindemia), e uma ação prospectiva: como reconfigurar a prática diante dessa nova dificuldade, quais ações tomar e de que modo agir ante as dificuldades que se apresentam no novo cenário (cenário esse, até então, cotidiano e muitas vezes de uma rotina mecanizada).

Nesse sentido:

> Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la e assim começamos a pensar e refletir, forçosamente, começamos a observar para analisarmos as condições. Essas condições constituem-se em fatos a serem tratados, e, tecnicamente, esses fatos observados são chamados de **dados**. Esses dados formam o material a ser interpretado, explicado; as soluções que a observação sugere para resolver as dificuldades formam as **ideias...** (Dorigon e Romanowski, 2008, p.10-11, grifos das próprias autoras).

Nas palavras das autoras, Dewey postula justamente o enfrentamento de uma dificuldade como uma oportunidade – e não apenas uma necessidade – para o processo formativo do professor. É justamente nesse viés que propomos a discussão acerca da formação na própria prática para o enfrentamento da sindemia covídica por parte das escolas e dos professores. A percepção desses últimos, enfim, acerca dos dados aferidos no período pandêmico são o pressuposto basilar de novas ideias para a superação das dificuldades enfrentadas. Reconhecer os dados do período subjugado pela COVID-19 e a potencialidade das ideias nesse novo contexto pode ser uma experiência reflexiva e formativa exemplar para a escola desse novo século. Nas ideias de Dewey, portanto, encontra-se a centralidade da possibilidade de transformação.

Para o autor, é justamente na minuciosa descoberta de relações entre esses fatos – os atos que realizamos em nossa prática e as ideias, o elemento intelectual surgido do pensar sobre os atos e suas consequências – é que se encontra o cerne do processo de formação continuada (Dewey, 1979), processo intrínseco de um mundo continuamente em marcha.

Se, até então, a prática docente, por muitas vezes, compunha-se de atividades rotineiras e, em alguns casos, mecanizadas por parte dos docentes, adequando-se ao seguimento de normas e diretrizes ou simplesmente às amarras do cotidiano, a experiência reflexiva das atividades estruturadas com o

afastamento social podem ter uma possibilidade transformadora da própria prática docente a ponto de revelar-se e manifestar-se no retorno às atividades presenciais, agora não mais idênticas ao momento pré-coronavírus, mas prenhes de novos saberes constituídos durante o enfrentamento da sindemia:

> A prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da ação inteligente (Dorigon e Romanowski, 2008, p. 17).

Impõe-se, portanto, a prática reflexiva como o único caminho para a continuidade da prática escolar no cenário de afastamento social, justamente ressignificando de maneira consciente os comportamentos inerentes ao trabalho docente e buscando novas estratégias de fazer-se professor em meio à sindemia covídica.

2.1. O conceito de experiência e sua relação com a formação continuada

Tendo em vista a relevância do conceito de experiência ao discutir a formação continuada do professor, cabem algumas palavras acerca dessa ideia.

Concordamos com Dewey na ideia de que “o estágio inicial do ato de pensar é experiência” (Dewey, 1979, p. 168). Convém que se apresente, portanto, o que tomamos como experiência. Tomaremos como conceito para esse termo a expressão trazida por Larrosa (2011, p. 5) que traduz experiência como “aquilo que me passa”.

De modo a compreender essa tradução, o autor aponta para a etimologia do termo experiência, principiando pelo prefixo de origem grega *ex* – que significa aquilo que vem de fora, do exterior, do outro que não eu. Ou seja, as experiências são sempre acontecimentos prenhes de alteridade, externos aos sujeitos e constituídos no mundo para o sujeito e, ao atravessarem o indivíduo, constituídas também pelo próprio sujeito.

> Porque isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer, que não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc. (Larrosa, 2011, p. 6).

Ou seja, a experiência advém sempre do mundo e fora de nossa rotina alienada, alcançável apenas mediante a reflexão acerca do fato, agora perceptível e não mais mera ação mecanizada e constituinte do dia-a-dia impensado. Soma-se aqui, justamente, o radical indo-europeu – *per* – significante para travessia, passagem, caminho: a experiência penetra o indivíduo, percorre-o, atravessa-o, fazendo-se notada em meio a tantos outros eventos até então imperceptíveis. Por isso nem toda ação é experiência: como uma revoada de flechas, apenas aquela que acerta o alvo faz-se notar e ser sentida.

É neste risco de ser o alvo, muitas vezes sujeito às dores de ser efetivamente atingido pela experiência, que o autor completa a etimologia do termo com a expressão *periri*: risco, perigo. O inesperado é que demarca o território da experiência e que desloca o sujeito da passividade para a tomada de posse dos elementos que constituem a situação e permeiam o estágio inicial do pensar, como apresentado por Dewey.

Assim, constitui-se o sujeito da experiência: sacudido na sua trajetória linear e pacífica por uma situação de perigo (no caso da sindemia covídica, o perigo manifestou-se, aliás, como risco de vida real) e tornando aquela experiência, juntamente com o sujeito que a vive, única e com a primazia de um saber único e tão válido como o saber técnico ou científico:

> O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2011, p. 14).

É, portanto, um sujeito passional, prenhe de uma sensibilidade única diante da situação vivida, essa impossível de ser reconstituída com outro ser, mesmo que em situação similar, numa linguagem única e perceptível apenas àquele que a vivenciou. Nesse sentido, Larrosa atenta-nos:

> Mas talvez nos falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa

> língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (Larrosa, 2011, p. 26).

Essa limitação do reconhecimento da experiência de um sujeito por parte de outros pode parecer (e, é, em muitos casos) um empecilho para a compressão desse saber único e original da formação do professor ao refletir sobre sua própria prática. Se pensarmos apenas sob essa ótica, esse seria um saber privatizado e incapaz de ser explorado e compartilhado com os demais. Todavia, é justamente através da verbalização dessa experiência que ela se materializa, para o docente que a narra e para o seu ouvinte, tornando-a passível de análise. Nessa ótica:

> Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (Larrosa, 2002, p. 27).

É sob esse viés que essa pesquisa busca materializar as experiências de professores por meio de técnicas devidas para a possível compreensão das potencialidades formativas do período de enfrentamento da sindemia covídica, como uma experiência exemplar no campo educacional. O próprio Larrosa parece concordar com essa assertiva, ao expressar o papel crucial da palavra na reflexão sobre a experiência: “E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (Larrosa, 2002, p. 20-21). Sob essa perspectiva, o autor afirma ainda:

> O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (Larrosa, 2002, p. 21).

Ou seja, é sob a palavra, e na palavra apenas, que o saber único das experiências pode ser concretizado e consumado, proporcionando a transformação da própria prática.

Diante da relevância da experiência no exercício do ofício do professor, Passos (2010) denota a fragilidade da compreensão da formação inicial dos professores em sua graduação, tida, sob essas circunstâncias, como um processo desatualizado e parco, que requer uma necessária busca de aprimoramento, na maioria das vezes, de caráter técnico e prático. Nas palavras da autora:

> Vale a pena destacar que a continuidade da formação inicial por meio de cursos, palestras e seminários voltados para o professor em exercício ainda traz consigo uma visão dicotômica do processo de desenvolvimento profissional do professor. Esse modelo de formação continuada, com base no pensamento de que o professor necessita aprofundar os conhecimentos teóricos específicos aprendidos durante a formação inicial para depois aplicá-los na situação de ensino, mostra-se muito frágil (Passos, 2010, p. 25).

A valorização das experiências mostra-se, portanto, fulcral para o trabalho em ciências humanas, como apontado por Clandinin e Connely (2011, p. 24) “Assim, as ciências sociais são fundadas com o foco no estudo da experiência. Experiência é, portanto, o ponto inicial e o termo chave para todas as pesquisas em Ciência Social”. Se isso é factual no campo das ciências sociais, é algo ainda mais relevante no campo educacional, especialmente ao tratar do processo de formação continuada.

Nesse sentido, os autores evidenciam que as situações que propiciem ao professor resgatar experiências passadas possibilitam (re)valorizar e (re)organizar as práticas, vistas agora com certo distanciamento, constituindo-se em condições necessárias para a observação das mesmas de maneira crítica.

O resgate, apenas, dessas situações de experiências não é o suficiente para que possamos categorizá-lo como uma prática formativa. Faz-se essencial que tais experiências sejam alvo da reflexão por parte do professor, de modo a mobilizar os fatos para que possam reconfigurar a prática docente. Entende-se aqui, pelo termo reflexão, a

> atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência

> concreta; e é atividade material, o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, interpsicologicamente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados (Ibiapina, 2016, p. 44).

Desta feita, mais do que o resgate da experiência em si, faz-se essencial o olhar adequado diante dessas experiências, de modo a fazerem-se notar os conflitos e tensões da prática resgatada, os sentidos atribuídos aos elementos constituintes dessa experiência e como esses podem ser revalorizados pelo próprio profissional, especialmente nesse período excepcional do enfrentamento da sindemia covídica. Dessa forma, mais do que nunca,

> Pensar, também, nos desafios e perspectivas da formação de professores significa considerar as políticas públicas de educação no mundo contemporâneo e a complexidade de sua gestão, gerando consequências diversas, com reflexos no trabalho docente, nas instituições educacionais e, em especial, nas salas de aulas (Abdalla; Brzezinski, 2017, online).

Pensar as práticas educativas nesse momento de crise estrutural, de uma crise que atinge indiscriminadamente não só a todos, mas a toda a conjuntura social e política a um nível planetário é preocupar-se com os próprios rumos não só da Educação, mas da Humanidade em si, tendo em vista ser, conforme discutido anteriormente, a finalidade máxima da Educação justamente a condução da sociedade em prol de seu próprio desenvolvimento.

Pode-se, portanto, postular dois elementos específicos na fundamentação teórica acerca da formação de professores dentro de sua própria prática: **a relevância da formação em exercício dos professores** e a **oportunidade e necessidade de um processo formativo por meio da experiência da crise**. É justamente no eixo entre essas duas ideias que concebemos o enfrentamento da coronacrise pelos professores e que utilizamos como escopo no debate que se segue, indicando a maleabilidade do processo formativo do professor dentro de sua própria prática. É nessa possibilidade de metamorfose do professor por meio da prática reflexiva como elemento constitutivo do conhecimento profissional docente e de sua professoralidade que sustentamos a tese de que o fenômeno da sindemia covídica pode configurar um acontecimento capaz de oportunizar reflexões que levem a uma possível renovação das práticas docentes.

À guisa de conclusão, rememoramos aqui a história *d'O Mestre Ignorante*, explorada por Jacques Rancière (2002), em que o caso do professor Joseph Jacotot, em um cenário de adversidade – que, logicamente, não tem a mesma proporção da crise causada pela COVID-19, mas que serve como uma metonímia da concepção de crise – reconstrói-se em e por sua própria prática docente, denotando justamente essa maleabilidade que buscamos compreender ao observar a prática de professores em tempos de sindemia.

CAPÍTULO 3

O ENFRENTAMENDO DA SINDEMIA AO REDOR DO MUNDO: UM PANORAMA POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA[3]

Tendo em vista a elaboração do problema de pesquisa e a delimitação do tema para a pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura de caráter exploratório acerca de alguns descritores que, de maneira geral, abordam o tema a ser explorado neste estudo. Conforme Vosgerau e Romanowski (2014), trata-se de um mapeamento da temática em produções acadêmicas. De modo a reconhecer o cenário educacional, sobremaneira com relação ao Ensino Básico, durante o período de sindemia de COVID-19, optou-se pela utilização do descritor “pandemia” (a escolha deste termo ao invés do termo sindemia deveu-se à baixa frequência de utilização do mesmo como um neologismo). De maneira complementar, as pesquisas foram orientadas pela utilização de marcadores boleanos, sendo o primeiro deles o “AND”, seguido do descritor “Educação”, tendo em vista o objetivo de explorar o campo educacional em meio à sindemia.

Apresentar-se-ão, dessa forma, os procedimentos realizados para o levantamento bibliográfico em questão. Em seguida, de modo a traçar um panorama geral do cenário pandêmico, especialmente do ano de 2020, agrupamos os trabalhos em temas, a fim de se apresentar, com certa organicidade, as principais ênfases discutidas no período mais crítico da sindemia. Por fim, traçamos uma reflexão por meio do diálogo possível entre as obras lidas.

Foram selecionadas três bases de dados indexadas. No processo de seleção das bases, foram descartados os bancos de dados compostos exclusivamente de teses e dissertações, em razão do período da sindemia, que, em nosso país, ocorreu a partir de março de 2020. Considerando que a data dessa primeira pesquisa exploratória foi em 18 de março de 2021, não houve a possibilidade de produções de teses e dissertações envolvendo a temática da sindemia neste período.

Dessa forma, a seleção das bases indexadas deu-se por meio de plataformas digitais de pesquisa, sendo uma delas internacional e duas

[3] A revisão de literatura apresentada neste capítulo está publicada na Revista Educação em Foco. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41035

nacionais. Foram selecionadas, para esse fim, portanto, as plataformas Scielo (que conta também com periódicos internacionais, apesar de ser uma plataforma virtual brasileira) e o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via acesso café (Comunidade Acadêmica Federada) e a plataforma Eric, banco de dados internacional.

A seleção da plataforma Scielo se dá em razão de a mesma ser uma plataforma digital de fácil acesso e de contar com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – Bireme, além do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A plataforma conta ainda com periódicos de 14 países.

A plataforma CAPES/CAFe constitui-se uma plataforma de acesso virtual provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), contando com um acervo virtual de mais de 45 mil títulos nacionais e internacionais. Sendo esta pesquisa subsidiada pela própria CAPES, por meio de bolsa de estudos na modalidade taxa, consideramos importante uma aproximação com as produções acadêmicas desta base de dados, que possam dialogar com esta pesquisa.

Quanto à base indexada internacional, foi selecionada a plataforma ERIC (Education Resources Information Center), subsidiada pelo Institute of Education Sciences (IES), instituto estadunidense alinhado a pesquisas educacionais, possuindo um tesauro próprio e obras de mais de 237 países, sendo, portanto, condizente com a intenção de compreender o fenômeno sindêmico em outros países, além do próprio Brasil.

Deste modo, procedeu-se a busca no dia 18 de março de 2021 nas três plataformas em questão. Conforme exposto anteriormente, foram utilizados os descritores “pandemia” e “Educação”.

Na plataforma CAPES/CAFe foram encontrados 27 resultados. A pesquisa foi realizada pela ferramenta de busca avançada, aplicando-se os dois descritores selecionados no campo “assunto”. De modo a refinar os resultados alinhando-os com nosso objeto de pesquisa, foram descartados os textos referentes à Educação Superior, à Educação de nível técnico ou que não tivessem como escopo a Educação Básica nos tempos de sindemia. Além disso, artigos não disponibilizados integralmente online ou que exigissem algum tipo de pagamento para acesso foram descartados, bem como aqueles indisponíveis

para download ou com problemas de ordem técnica de acesso, como links quebrados, por exemplo. Com isso, foram selecionados 10 artigos para leitura na íntegra. As informações completas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma CAPES/CAFe com os descritores boleanos "pandemia" e "Educação"

N°	Título	Autor
1	Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional	Dermeval Saviani
2	Communication and the Global Pandemic: Sustaining Continity, Rhythm, and Balance Comunicação e a pandemia global: manter a continuidade, o ritmo e o equilíbrio	David T. Hansen
3	As escolas fecharam, a educação não ficou suspensa - Schools closed, education was not suspended	João Costa
4	Os desafios da docência em tempos de pandemia	Elias Festa Paludo
5	A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero	Ângela Scalabrin Coutinho; Cintia Cardoso
6	A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais	Silvia Helena Vieira Cruz; Cristiane Amorim Martins; Rosimeire Costa de Andrade Cruz
7	Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil	Roselane Fatima Campo; Zenilde Durli
8	Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"?	Ivone Garcia Barbosa; Marcos Antônio Soares
9	Educação infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia	Zilda Gláucia Elias Franco; Eulina Maria Leite Nogueira; Welton de Araújo Prata
10	Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais	Breynner Ricardo de Oliveira; Ana Cristina Prado de Oliveira; Gláucia Maria Dos Santos Jorge; Jianne Inês Fialho Coelho

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

Ao utilizar os mesmos descritores nas plataformas Scielo e ERIC, um número bastante grande de resultados foi obtido (2007 resultados na plataforma ERIC e 132 na plataforma Scielo). Cabe ressaltar que a ferramenta de busca avançada na plataforma ERIC se dá diretamente na barra de buscas por meio do uso de boleanos, enquanto a busca realizada na plataforma Scielo ocorreu por meio de uma ferramenta específica selecionando o campo a ser alvo das buscas – nesse caso, o campo "assunto". De modo a refinar tais resultados, foi utilizado o boleano NOT juntamente do descritor "saúde", tendo em vista que

vários resultados diziam respeito à postura de discentes em cursos da área de saúde ou de como tais cursos da área da saúde lidavam com essa questão.

Com isso, uma segunda busca realizada na plataforma Scielo apresentou 47 resultados, e, refinando-se o resultado com os mesmos critérios já expostos, a seleção foi de 13 textos, conforme observado no Quadro 3:

Quadro 3. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma Scielo com os descritores "pandemia" e "Educação"

N°	Título	Autor
1	The impact of COVID-19 on education provision to indigenous people in Mexico	Elida Sánchez-Cruz; Alfred Masinire; Enrique Vez López
2	Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	Bernardete A. Gatti
3	Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo	Claudia Costin
4	A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências	João Batista Araújo e Oliveira, Matheus Gomes, Thais Barcellos
5	Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica	Thiago Alves; Nalú Farenzena, Adriana A. Dragone Silveira, José Marcelino de Rezende Pinto
6	Brazilian school feeding during the COVID-19 pandemic	Ana Carla Bittencourt Reis;, Mara Lúcia Castilho, Ana Paula Melo Mariano, Edilson de Souza Bias
7	Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19 - Praxis educativa	José Tranier, Sonia Bazán, Luis Porta, María Graciela Di Franco
8	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	Simone Bicca Charczuk
9	Mais uma Lição: sindemia covídica e educação	Alfredo Veiga-Neto
10	Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia	José Sérgio Fonseca de Carvalho
11	(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível	Luana Costa Almeida, Adilson Dalben
12	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	Guizzo, Bianca Salazar; Marcello, Fabiana de Amorim; Müller, Fernanda
13	Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares	Roseli Belmonte Machado, Denise Grosso da Fonseca, Francine Muniz Medeiros, Nícolas Fernandes,

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

Todavia, mesmo com tais restrições, ao realizar-se o levantamento bibliográfico novamente na plataforma ERIC, o número de resultados atingia 1446 resultados, o que se tornava impeditivo para uma pesquisa apurada dos resultados, dentro do prazo estipulado desse estudo. Com isso, efetuamos uma busca no tesauro próprio da plataforma, utilizando o descritor "pandemics" e a sugestão de descritor boleano proposta pela plataforma como "teacher attitudes", computando um total de 190 resultados.

De modo a refinar tais resultados, foram descartados textos que se referiam a pandemias que não a sindemia provocada pela COVID-19, bem como estudos relacionados à Educação Superior, tendo em vista o enfoque de nossa pesquisa na Educação Básica. Além disso, foram eliminados também textos referentes a objetos de pesquisa que não fossem diretamente atrelados ao processo educacional em período sindêmico, mas em projetos pedagógicos específicos e pesquisas com objetos de estudos outros que se iniciaram antes do período de sindemia e apresentaram seus resultados durante a mesma, sem levar em conta especificamente os efeitos dessa crise mundial. Tais análises pautaram-se na leitura dos resumos de cada trabalho. Foram selecionados, portanto, 58 artigos, apresentados na tabela 4.

Quadro 4. Levantamento bibliográfico realizado na plataforma ERIC com os descritores "pandemics" e "teacher atittudes"

N°	Título	Autor
1	Teaching Remotely during the Coronavirus Pandemic	Social Education Staff
2	Analysis of Distance Education Activities Conducted during COVID-19 Pandemic	Erol Koçoglu, Danyal Tekdal
3	Preparing K-12 Schools for a Pandemic before It Occurs	Rhonda Christensen, Curby Alexander
4	Online Teaching Practices during the COVID-19 Pandemic	Shaista Noor, Filzah Md. Isa, Faizan Farid Mazhar
5	The Problems Faced by Teachers in Turkey during the COVID-19 Pandemic and Their Opinions	Tufan Aytaç
6	The Views of Turkish Language Teachers on Distance Education and Digital Literacy during COVID-19 Pandemic	Erkan Aydin, Sedat Erol
7	Breaking the Mold: How a Global Pandemic Unlocks Innovation in K-12 Instruction	Thomas Arnett
8	The Forgotten Ones: How Rural Teachers in Mexico Are Facing the COVID-19 Pandemic	Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, Alejandro Armellini, John Traxler
9	Crisis of Confidence: Results of National Surveys on Educator Morale during a Pandemic	EdWeek Research Center
10	ESL Teachers' Intention in Adopting Online Educational Technologies during COVID-19 Pandemic	Kelvin Yew Kai Wen, Tan Kim Hua
11	Secondary School Language Teachers' Online Learning Engagement during the COVID-19 Pandemic in Indonesia	Anita Lie, Siti Mina Tamah, Imelda Gozali, Katarina Retno Triwidayati, Tresiana Sari Diah Utami, Fransiskus Jemadi
12	Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during COVID-19 Pandemic	S. Suganya, B. Sankareshwari,
13	Should Teachers Be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic	Torrey Trust, Jeromie Whalen

N°	Título	Autor
14	Teachers' Views towards the Effects of COVID-19 Pandemic in the Education Process in Turkey	Ferhat Karakaya, Merve Adigüzel, Göksen Üçüncü, Osman Çimen, Mehmet Yilmaz
15	The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia	Rasmitadila Rasmitadila, Rusi Rusmiati Aliyyah, Reza Rachmadtullah, Achmad Samsudin, Ernawulan Syaodih, Muhammad Nurtanto, Anna Riana Suryanti Tambunan
16	Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic	Mustafa Tevfik Hebebci, Yasemin Bertiz, Selahattin Alan
17	Reports from the Field: Primary School in Brazil Using Finnish Innovation Pedagogy to Create Meaningful Online Education during the COVID-19 Pandemic	Marjo Joshi, Minna Scheinin, Luis Miranda, Juliana Piispa
18	What Is the Future of Arts Education in the Midst of a Pandemic? It's Essential, Virtual, and Hybrid for Now!	AnnRené Joseph
19	Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions during the COVID-19 Pandemic.	Matthew A. Kraft, Nicole S. Simon, Melissa Arnold Lyon,
20	A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic	Hannele Marjatta Niemi, Päivi Kousa
21	Looking at Catholic Schools' Responses to the COVID-19 Schools' Pandemic Through the Lens of Catholic Social Teaching Principles	Audrey A. Friedman, Myra Rosen-Reynoso, Charles T. Cownie III, Cristina J. Hunter
22	When Are We Going to Have the Real School? A Case Study of Early Childhood Education and Care Teachers' Experiences Surrounding Education during the COVID-19 Pandemic	Hem Chand Dayal, Lavinia Tiko
23	Will This School Year Be Another Casualty of the Pandemic? Key Findings from the American Educator Panels Fall 2020 COVID-19 Surveys. Data Note: Insights from the American Educator Panels Research Report. RR-A168-4	Melissa Diliberti, Julia H. Kaufman,
24	Challenges Experienced by Teachers Regarding Access to Digital Instruments, Resources, and Competences in Adapting the Educational Process to Physical Distancing Measures at the Onset of the COVID-19 Pandemic in Romania	Leyla Safta-Zecheria, Sebastian-Aurelian Stefaniga, Ioana-Alexandra Negru, Francisca-Hortensia Virag,
25	Distance Education during COVID-19: The Perspective of Slovak Teachers	Eva Ballová Mikušková, Marcela Verešová
26	Fall 2020 National Online and Blended Learning Survey	Christensen Institute
27	The Digital Divide and COVID-19: Teachers' Perceptions of Inequities in Students' Internet Access and Participation in Remote Learning. Data Note: Insights from the American Educator Panels. Research Report. RR-A134-3	Laura Stelitano, Sy Doan, Ashley Woo, Melissa Diliberti, Julia H. Kaufman, Daniella Henry,
28	Are We Ready for the Post-COVID-19 Educational Practice? An Investigation into What Educators Think as to Online Learning	Günes Korkmaz, Çetin Toraman
29	Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea?	Samta Jain, Marie Lall, Anviti Singh
30	COVID-19 Impact on the Quality of Life of Teachers: A Cross-Sectional Study	Judith S. Rabacal, Ryan Michael F. Oducado, Khen Tamdang,

N°	Título	Autor
31	Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey	Hatice Zeynep Inan
32	"We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis	Greta Björk Gudmundsdottir, Dawn M. Hathoway
33	Child Care and COVID: Precarious Communities in Distanced Times	Beth Blue Swadener, Lacey Peters, Dana Frantz Bentley, Xiomara Diaz, Marianne Bloch
34	Using Blended Learning during COVID-19: The Perceptions of School Teachers in Jordan	Raghad Alsarayreh
35	How Teachers Experienced the COVID-19 Transition to Remote Instruction	David T. Marshall, David M. Shannon, Savanna M. Love
36	Learning from the COVID-19 Home-Schooling Experience: Listening to Pupils, Parents/Carers and Teachers	Sara Bubb, Mari-Ana Jones
37	Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among Early Career Teachers in Germany	Johannes König, Daniela J. Jäger-Biela, Nina Glutsch
38	Educating at a Distance: A Redistribution of Roles	Carmen McGuinness
39	Schools' Responses to COVID-19: Job Satisfaction and Workload of Teachers and Senior Leaders	Matt Walker, Caroline Sharp, David Sims
40	Schools' Responses to COVID-19: Key Findings from the Wave 1 Survey	Julie Nelson, Caroline Sharp
41	Possible Impact of COVID-19 on Senior Secondary School Students' Performance in Science Education in Nigeria	Oluwatoyin Mary Oyinloye
42	Views of Science Teachers about Online STEM Practices during the COVID-19 Period	Esra Benli Ozdemir
43	Teachers' Engagement in and Coping with Emergency Remote Instruction during COVID-19-Induced School Closures: A Multinational Contextual Perspective	Magdalena Jelinska, Michal B. Paradowski
44	Quaranteaching in the Time of COVID-19: Exemplar from a Middle Grades Virtual Classroom	Amanda Woods, Stacie K. Pettit, Christi Pace
45	Utilizing Open Education Resources to Enhance Students' Learning Outcomes during the COVID-19 Schools Lockdown: A Case of Using Kolibri by Selected Government Schools in Uganda	David Kabugo
46	The Use of Technology to Continue Learning in Palestine Disrupted with COVID-19	Khitam Shraim, Helen Crompton
47	COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher	Ute Kaden
48	COVID-19 and the State of K-12 Schools: Results and Technical Documentation from the Fall 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys. Research Report. RR-A168-5	Julia H. Kaufman, Melissa Diliberti, Gerald P. Hunter, David Grant, Laura S. Hamilton, Heather L. Schwartz, Claude Messan Setodji, Joshua Snoke, Christopher J. Young
49	A Case Study on Teaching Turkish through Distance Education	Üzeyir Sügümlü
50	Reopening of Schools in the 2020-2021 School Year: Teacher Survey Results. Research Brief. Volume 1908	Andrea Tirado, Vanessa Gonzalez Hernandez, Aleksandr Shneyderman

N°	Título	Autor
51	Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education	Edgar John Sintema
52	Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China	Xiaozhe Yang
53	'Like a Rug Had Been Pulled from under You': The Impact of COVID-19 on Teachers in England during the First Six Weeks of the UK Lockdown	Lisa E. Kim, Kathryn Asbury,
54	Online Teaching for Elementary and Secondary Schools during COVID-19	Huan Song, Jianjian Wu, Tianyi Zhi,
55	Schools' Responses to COVID-19: Technical Report on the Wave 1 Survey	Simon Rutt,
56	COVID-19 and the State of K-12 Schools: Results and Technical Documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys	Laura S. Hamilton, David Grant, Julia H. Kaufman, Melissa Diliberti, Heather L. Schwartz, Gerald P. Hunter, Claude Messan Setodji, Christopher J. Young
57	The Impact of COVID-19 on Young Children, Families, and Teachers	Denisha Jones

Fonte: elaboração do próprio pesquisador

Lüdke e André (1986), ao discorrerem sobre o trabalho de revisão de literatura, denotam a possibilidade de uma organização de temas para a análise do material bibliográfico levantado. Amado (2014), pondera que a criação de palavras-chave que encapsulam elementos comuns presentes no material bibliográfico levantado pelo pesquisador, auxiliam no tratamento e organização analítica.

Com base nos autores mencionados, buscou-se identificar temas centrais durante a leitura e planilhamento do material bibliográfico. Além disso, construiu-se três temas que foram explorados no material coletado e que nortearam, portanto, uma primeira organização. No entanto, quanto mais imersos no material bibliográfico selecionado, mais se evidenciava o diálogo entre os temas identificados. Assim, optamos em apresentar os três temas e os seus focos principais, pois foram importantes no processo e, destacamos alguns trabalhos como exemplo.

Os temas identificados foram: a) Mudanças no cotidiano de professores e alunos; b) Reflexões sobre Educação, ensino e aprendizagem; e c) Políticas Públicas

O tema **Mudanças no cotidiano de professores e alunos** foi construído assim que os artigos que discutem os efeitos do trabalho emergencial remoto na saúde física foram identificados (problemas como dores nas costas ou perda de

visão devido ao trabalho excessivo diante dos computadores, por exemplo) ou mental dos professores (sintomas de depressão e ansiedade, por exemplo). Nesse sentido, à guisa de exemplo, podemos apontar o trabalho de Rabacal, Oducardo e Tamdang (2020). Além disso, foram encontrados também trabalhos acerca da mudança da qualidade de vida dos professores. as percepções acerca dos hábitos de vida de professores e alunos, reconfigurados aos efeitos da sindemia covídica, sobretudo quanto à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, empregadas agora a diversas instâncias da vida cotidiana. Os artigos de Paludo (2020) e Cardoso e Coutinho (2020) podem exemplificar esses textos. Apresentam-se, portanto, 61 artigos que exploram não só a vida pessoal dos professores, como também as mudanças em sua prática docente. Nesse sentido, a leitura de tais obras auxilia a compreender como reconfigura-se o trabalho do professor e seu processo contínuo de adaptação para o novo contexto que se apresenta.

Já o tema **Reflexões sobre Educação, ensino e aprendizagem:** nessa temática encontram-se textos, especialmente ensaios teóricos, acerca dos efeitos da COVID-19 na reestruturação do trabalho escolar e do trabalho docente. As discussões abordaram o cenário neoliberal no qual se encontram as escolas, bem como um cenário de crise e da alocação de verbas para as políticas de afastamento social. Como exemplos desses textos, podemos encontrar Saviani (2020), Costin (2020) e Veiga-Neto (2020). São apresentadas, também obras que discorrem pontualmente sobre o fenômeno da aprendizagem nesse período, destacando-se, em muitos casos, o processo de aprendizagem de um nível específico ou a aprendizagem de disciplinas e conteúdos específicos, tais como Educação Física ou Ciências, por exemplo. A título de exemplo, podemos citar as obras de Machado *et al* (2021). Desse modo, neste eixo encontram-se um total de 10 obras que discutem a reconfiguração das escolas durante o período de sindemia covídica e o modo como se deu a relação entre ensino e aprendizagem dentro desse contexto.

Por fim, o tema **Políticas Públicas:** eixo é composto por 9 obras, que discorrem sobre políticas públicas que visaram garantir a acessibilidade à Educação formal em meio ao período de afastamento social, sobretudo obras relacionadas a grupos mais vulneráveis, como imigrantes ou indígenas,

demonstrando como casos especiais de fenômenos sociais relacionados à Educação buscaram readequar-se ao novo quadro engendrado pela doença.

Apresentam-se, dessa maneira, três grupos de textos que auxiliam na compreensão do fenômeno educativo durante a sindemia covídica e orientaram a reflexão acerca do material empírico construído em nosso processo de pesquisa e inspiraram a elaboração dos questionários e entrevistas semiestruturadas.

Antes da apresentação mais detalhada dos artigos, apresentamos agora um panorama da sindemia covídica sob a ótica do material elencado nos procedimentos de levantamento bibliográfico.

Dentre os artigos levantados pelas buscas nas plataformas Scielo e CAPES/CAFe, ou seja, nas plataformas utilizadas que gerenciam uma maioria de trabalhos nacionais, 23 trabalhos foram publicados em periódicos nacionais, e 3 artigos em outros países da América Latina. Quanto aos níveis de ensino foram elencados 5 artigos sobre o trabalho dos professores na Educação Infantil, 1 sobre o trabalho dos professores no Ensino Fundamental e Médio e 18 artigos que discorrem sobre a situação da Educação Básica de maneira geral, sem ater-se a algum nível de ensino específico como objeto de estudo.

Dentre esses artigos, apenas 5 fizeram uso de ferramentas metodológicas como questionários ou entrevistas de modo a construir seus dados por meio das percepções dos próprios professores acerca da Educação durante o enfrentamento da COVID-19, indicando, ainda, poucas publicações acerca de pesquisas nacionais nesse viés, o que pode ser justificado pelo fato de o fenômeno estudado ser bastante recente e não contar, ainda, com mais produções científicas publicadas até o momento da presente revisão de literatura.

Em uma primeira análise, das obras elencadas por meio das pesquisas nas plataformas Scielo e CAPES/CAFe, encontramos um grupo de produções que discute a sindemia e as implicações da mesma em reflexões acerca da Educação, numa perspectiva conceitual, sem aplicar-se a questões pontuais de estudos de caso ou níveis específicos da Educação Básica. Em seu artigo, Dermeval Saviani (2020) aponta a crise constituída pela COVID-19 como uma crise estrutural, segundo sua leitura de Mèszáros, por afetar toda uma rede complexa de elementos dentro da sociedade e não apenas um único elemento

da mesma. Justamente por isso, o autor prefere a utilização do termo sindemia ao invés de pandemia. Ao abordar a questão, Saviani enfoca a concepção dessa crise dentro de um cenário neoliberal em que as desigualdades se acentuam e alimentam o conflito de classes presente na sociedade, especialmente na conversão da Educação como uma mercadoria.

> É o que está ocorrendo com a crise sanitária que tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação enquanto as classes dominadas constatam que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo (Saviani, 2020, p. 5).

Na perspectiva do autor, a situação da sindemia reitera um projeto de desmantelamento da Educação em nosso país, atentando para os investimentos feitos na área, durante o período, pelo Governo Federal, ao mesmo tempo em que se consolida em nossa sociedade uma visão das novas tecnologias da informação e comunicação como uma panaceia universal para a situação:

> promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas "pedagogias" as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2020, p. 10).

Nesse sentido, o autor propõe caminhos distintos que poderiam ter sido tomados ao invés de priorizar-se um atendimento emergencial dessa situação e a mera continuidade da oferta de um ensino que pode deixar devendo em questões de qualidade (ressaltando-se aqui a pluralidade semântica desse termo). Mais do que caminhos como a privatização ou uso do ensino na modalidade à distância (nesse caso empregado pelo autor em seu significado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996), o autor preocupa-se fundamentalmente em um processo de ensino não alienante que não contribua para esse cenário de exploração.

Em consonância com o autor, Barbosa e Soares (2021) atentam para essa perspectiva de desmantelamento da Educação em meio a um cenário neoliberal,

ao discutir as estratégias de retorno a um ensino “normal” (termo discutido pelos autores em suas considerações, necessitando de uma reformulação aos olhos dos mesmos), dentro do espaço da escola:

> Entende-se, pois, o apelo a um “retorno à normalidade”, demarcando a estratégia economicista que vê no trabalhador, também no desempregado e sem condições de subsistência, a operacionalização do trabalho precarizado e desregulamentado. A exploração retoma, desse prisma, sua capa de “mal necessário” e a pandemia ganha proporções nunca imaginadas. Para “salvar a economia” o trabalhador e a trabalhadora “aceitam” (no sentido de submeterem-se) perder o direito à vida e se arriscam, colocando também nessa linha suas famílias e as crianças que com elas convivem (Barbosa e Soares, 2021, p. 41).

Ainda sob tal perspectiva, encontramos Tranier *et al* (2020, p. 4), os quais concordam com Saviani ao apontar que o gerenciamento da Educação em meio à sindemia covídica é uma estratégia que serve à ideologia neoliberal:

> En este sentido, las diversas estrategias internacionales revelaron ser parte de un “cluster” disonante en donde aquello que predomina con más fuerza permite ubicar al COVID-19 como movilizador de un mega dispositivo estatal el cual, a diferencia de lo registrado por Foucault (2007), despliega expandiendo ahora sus efectos pandémicos sin barrera alguna, fundamentalmente, gracias al bio(des)poder político y sanitario acumulado a lo largo de los años padecidos por los sistemas neoliberales mundiales.

De maneira complementar, Alves, *et al* (2020), ao discutirem a diminuição da arrecadação oriunda da crise econômica trazida pela COVID-19, expressam sua preocupação com a carência de investimentos na área de Educação, colocada em último plano nas políticas públicas de enfrentamento da sindemia.

Apesar disso, os autores veem na crise a possibilidade de recriação e de atualização da Educação, elencando elementos que se mantém e que se alteram, denotando as possibilidades formativas que podem ser encontradas dentro dessa situação, sendo tais discussões reiteradas por outros autores:

> La pandemia que intentamos sobrellevar nos llama a la introspección, la aceptación del fin de las promesas de la modernidad, pero también nos interpela en nuestro lugar de humanidad y en el compromiso a tomar para pensar futuros posibles. Son tiempos urgentes, pero óptimos para generar nuevas condiciones que nos permitan potenciar otras narrativas acerca del mundo. Necesitamos narrativas donde la creatividad y la sensibilidad recuperen desde la experiencia futuros

> posibles de ser vividos en condiciones más solidarias y más justas (Tranier *et.al*, 2020, p.14-15).

É justamente sob a ótica de uma fenômeno demarcado pelas possibilidades e esperanças em relação a futuros possíveis que a sindemia, então, é tratada por Costin (2020), como uma aceleradora de futuros: a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, que já começavam a fazer-se presentes no campo educacional, são, então, impulsionadas pela necessidade de uma reformulação das práticas escolares, desde o planejamento das aulas até a execução de atividades de avaliação externa, de modo a tentar assegurar a acessibilidade à escola durante a sindemia covídica.

Justamente nesse momento, entre a estrutura escolar passada e o futuro incerto trazido pela sindemia, apresenta-se uma necessidade e oportunidade de formação para o presente que se consolida, conforme apresentado por Carvalho:

> É, pois, nesse entrecruzamento entre o espaço de experiências simbólicas do passado e o horizonte de expectativas do futuro que se tece a presencialidade temporal do processo formativo daqueles que acabam de chegar a um mundo simbólico compartilhável. (Carvalho, 2020, p .4).

É nesse espaço em que o papel da escola se estrutura de maneira conflituosa quanto à sua finalidade que o autor aponta ainda uma possibilidade: “a tarefa da educação – mais do que a conformação dos educandos às supostas exigências práticas do mundo contemporâneo – é a de lhes facultar habitar outros mundos” (Carvalho, 2020, p.11). Ou seja, a compreensão do momento presente deve ser um dos fins da escola nesse momento. Veiga-Neto (2020) apresenta ainda alguns fenômenos agravantes da sindemia covídica enquanto uma crise estrutural, sendo eles o negacionismo, o anticientificismo e o conspiracionismo, denotando

> a imperiosa necessidade de abordar a sindemia covídica armados com um pensamento suficientemente apto para enfrentar a descrição, a compreensão e o controle de fenômenos extremamente complexos. Trata-se de uma complexidade que ultrapassa largamente as facilidades prometidas pelo senso comum, praticadas pelo pensamento mágico, pelos imperativos formulados com base em fundamentalismos toscos e pelas certezas e esperanças baseadas apenas naquilo que desejamos, nos favorece e nos tranquiliza (Veiga-Neto, 2020, p. 10).

É nesse cenário multiplexo e conflituoso, demarcado por uma miríade de nuances acerca das percepções da sindemia, que Hansen (2021) aponta as complicações surgidas do distanciamento ocasionado em prol da segurança de todos. Nesse sentido, configuram-se problemas oriundos das dificuldades de comunicação entre os indivíduos, problemas esses que podem, inclusive, causar danos à saúde: mais do que a “Zoom fadigue”, patologia psicológica causada pela frequência de reuniões online, outras patologias interferem na saúde dos professores e alunos, bem como na própria qualidade do trabalho. Nesse sentido, Gatti (2020) apresenta algumas das questões que podem interferir na saúde psicológica de alunos e professores, tais como ansiedade e o próprio medo do contágio.

Para Hansen (2021), três elementos são fundamentais para uma comunicação salutar: continuidade, ritmo e equilíbrio. Nesse sentido, sob o mote de “A Educação não pode parar”, as escolas puderam, em certa medida, manter a continuidade da comunicação por meio de ferramentas remotas. Todavia o ritmo e o equilíbrio na utilização dessas ferramentas operadas sem o devido cuidado, podem ser danosas aos seus usuários.

Oliveira *et al* (2020), acerca dessa questão, traçam um paralelo com o fenômeno da Summer Learning Loss ou Summer Slide, a perda de aprendizagem devido ao período de férias, com a paralização das escolas durante a sindemia. Em seu estudo, chegam às considerações de que não há indícios de que ampliar as horas de aula assegura ganhos na aprendizagem. Nesse sentido, a obsessão com o cumprimento do calendário letivo não se justificaria como uma garantia segura de qualidade do ensino oferecido nesse momento, visto que a sobrecarga de informações no período remoto para sanar as perdas de conteúdo, na verdade, trouxe danos à aprendizagem dos alunos.

Com isso, a qualidade da aprendizagem no período sindêmico se amparou mais na quantidade de horas de aula oferecidas e não na reflexão metodológica sobre o emprego das tecnologias que propiciam o ensino remoto ou na elaboração de atividades que ofertassem uma aprendizagem significativa para os alunos. Atentam os autores, ainda, para a importância da participação dos pais durante as atividades dos alunos nesse momento em que o professor se encontrava fisicamente distante.

Ainda dentro dessa problemática, Guizzo *et al* (2020) descrevem o deslocamento da criança para um cenário sem as regras delimitadas e a segurança ofertada pelo ambiente escolar, sem a concretude das regularidades oferecidas pela escola. Apontam ainda que esse deslocamento emergencial se distanciou do que se considera, a princípio, como homeschooling:

> Embora não seja tarefa fácil definir o que é estudo domiciliar (*homeschooling*), amparamo-nos nas pesquisas de Barbosa (2016) e Oliveira e Barbosa (2017) para, aqui, brevemente, defini-lo, mesmo que seja um assunto minado de controvérsias. As referidas pesquisas argumentam que o estudo domiciliar geralmente é levado a cabo por responsáveis que têm como propósito investir tempo e recursos na formação intelectual de seus filhos. Tornar um filho *homeschooler* não é uma escolha simples, nem gratuita, uma vez que, muitas vezes, demanda que um familiar renuncie a conquistas profissionais, em busca de uma educação mais qualificada e/ou menos dolorosa para suas crianças. Algumas vezes, a adesão ao estudo domiciliar está implicada com razões delicadas e pontuais, como, por exemplo, casos que envolvem *bullying* e exclusão (Guizzo *et al*, 2020, p. 6-7).

Para a garantia de um processo de aprendizagem efetivo em casa, na ótica do trabalho realizado por Guizo *et al* (2020), é necessária uma formação muito mais adequada e, além disso, a reconfiguração da rotina das crianças, algo que, apesar das orientações de especialistas, torna-se dificultoso ante a realidade vivenciada por muitas famílias. Nesse sentido, Charczuk (2020, p. 14) complementa tal consideração ao afirmar que “considera-se que o adulto que divide o espaço físico com a criança precisa operar como suporte para a palavra do professor, o que pode causar impasses nesse processo”

Ainda sobre isso, a Charczuk (2020) aponta dois aspectos fundamentais que, independentemente dos pressupostos teóricos que sustentam o deslocamento para o ensino remoto, deveriam ser discutidos para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem considerando a nova realidade: a escuta do aluno e a palavra do professor, mesmo que tais eixos fossem reestruturados via novas TIC’s.

Parte-se da prerrogativa, portanto, de que um novo espaço deveria ser estabelecido para que se obtivesse êxito na formação dos alunos em ambiente remoto, visto que, rememorando Guizzo *et al* (2020, p. 12), “na quarentena, existe quase que exclusivamente uma única ilha: a casa.”

Tendo como discussão agora os artigos que discutem casos específicos de escolas e redes de ensino no enfrentamento da sindemia covídica no Brasil, temos o artigo de Oliveira *et al* (2021), o qual aponta para o funcionamento do ensino remoto no estado de Minas Gerais, sendo esse subsidiado por meio do Regime de Estudo não Presencial (REANP), elencando as principais dificuldades encontradas pelos alunos e professores. Destacam-se os problemas de acessibilidade e formação devida para a utilização das plataformas de ensino remotas.

Almeida e Dalben (2020), ainda nessa perspectiva nacional, ao discorrer sobre o enfrentamento da crise em uma escola pública no Paraná, apontam que, diante desse cenário, foi premente a criatividade enquanto instrumentalizadora da mudança, ressaltando os cuidados para evitar a precarização do trabalho docente e da própria qualidade do ensino. Reiteram ainda que, por meio da justificada luta pela aprendizagem, a continuidade do ensino foi estruturada sem o devido acompanhamento das políticas de formação docente ou orientação, qualificando-se quase como improvisação.

Na construção desse novo processo de aprendizagem em circunstância remota, os autores indicam um trabalho cooperativo no ambiente escolar estudado, numa política apelidada de “quem sabe mais ajuda quem sabe menos”, em que os membros da comunidade escolar auxiliavam seus pares na adequação ao período remoto, trabalhando sobre três eixos estruturantes: Manutenção do entusiasmo da equipe, Garantia do conhecimento minimamente necessário dos recursos digitais e Reflexão sobre a qualidade das atividades em meio digital.

Nesse sentido, estrutura-se um processo de apadrinhamento tanto dos alunos quanto dos professores, que recorreram aos saberes de seus pares para a continuidade do trabalho. Todavia, essa responsabilização para com o trabalho pedagógico não deve ser romantizada como uma estratégia de superação da crise: os próprios autores apontam como a mesma acentua e torna mais visível as dificuldades de acesso e as desigualdades sociais. Essas estratégias individuais configuraram-se, ainda, num cenário paradoxal de despersonalização das relações, devido a burocratização exigida para o registro das aulas remotas, conforme apontado pelos autores:

> Ainda que submetida a processos de burocratização que desenvolvem certa despersonalização das relações, levando ao exercício seguro da impessoalidade que ignora os casos peculiares individuais (TRAGTENBERG, 2018), evidenciou-se na escola um processo de construção participativa de ações que buscaram a composição de um coletivo para pensar e enfrentar o momento de crise (Almeida; Dalben, 2020, p. 17)

Quanto ao papel do coletivo e da socialização, Machado *et al.* (2020), apontam para as experiências docentes no ensino remoto, do componente curricular Educação Física, no estado do Rio Grande do Sul. Destacaram três aspectos identificados em questionários respondidos por professores: a necessidade de reorganização dos planejamentos; a valorização da Educação Física como componente curricular importante para o enfrentamento deste momento, considerando o movimento corporal como possiblidade de um pouco mais de bem-estar, frente ao estresse às tensões da sindemia; e as relações de afeto, que ficaram comprometidas com a ausência de interação, a ausência de contato corporal com o outro. Os professores buscaram propostas que enfatizaram o próprio corpo e o movimento, com atividades dinâmicas e prazerosas.

Paludo (2020) complementa os desafios encontrados no período da sindemia ao trazer não só os relacionados à formação dos professores para essa situação, mas também o modo como as redes sociais, antes um espaço de lazer, sofrem um deslocamento tornando-se ferramentas de trabalho e assumindo o papel de sala de aula:

> O espaço que antes era de repouso, agora é um espaço de trabalho. O *whatsapp,* assim como o *instagram,* que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvida, indicar prazos, etc. (Paludo, 2020, p. 49).

Já Costa (2021) reitera esses mesmos desafios, mas aponta, ainda que sem muita ênfase, um dado importante e assustador aos já levantados problemas da Educação em ensino remoto: a diminuição de notificações às Comissões de Proteção às Crianças e Jovens de situações de vulnerabilidade, como a violência doméstica. A escola era um espaço privilegiado para a identificação de situações dessa natureza. Ao abordar a Educação Infantil, temos a produção de Franco, Nogueira e Prata (2021) que atenta para a

especificidade dessa etapa da Educação Básica, que tem as interações e as brincadeiras como eixo estruturante do currículo, para promover o desenvolvimento não só cognitivo, como também sócio-político das crianças. Os documentos oficiais priorizaram mais o cumprimento do calendário escolar do que as práticas docentes a serem mobilizadas nesse contexto. Para os autores, somam-se às dificuldades encontradas pelos professores e famílias para conectar-se às escolas, uma já consistente desvalorização do trabalho do professor.

Acerca ainda da Educação Infantil, as produções apontam a dificuldade de lidar com as crianças que, agora distante do espaço escolar, precisam da atenção dos pais durante o período em que estariam na escola. Nesse sentido, Cardoso e Coutinho (2021) apontam para as dificuldades, principalmente das mães que agora assumem a responsabilidade da Educação formal dos filhos nesse momento.

Barbosa e Soares (2021), também discutindo a Educação Infantil, porém, focalizando um aspecto conceitual importante, alertam para a utilização da expressão *afastamento social* em lugar de *isolamento social*, de modo a assumir uma postura mais humanista ao abordar o tema, apresentando um conceito que poderia ser empregado em todos níveis do ensino durante o período de sindemia:

> Segundo nossa ótica, no entanto, a fim de fugir da ideia de "isolamento" e de segregação, consideramos apropriado utilizar a expressão "afastamento social". De uma perspectiva sócio-histórica, crítica e emancipadora, admite-se que ao afastar-se dos diferentes *lócus* de interação, os indivíduos são solicitados a assumir uma atitude solidária e coletiva, em que se mantêm convivências com limites e cuidados consigo mesmo e com outras pessoas próximas e distantes, exigindo dos diferentes sujeitos que assumam e compreendam seu lugar no mundo e constituam uma consciência sociopolítica e de classe (Barbosa; Soares, 2021, p. 38)

Considerando essa preocupação humanista, os autores elencam algumas outras dificuldades dos alunos nesse período, como os riscos advindos do acesso a sites com conteúdo midiático não adequado a idade das crianças e a exposição a possíveis malfeitores e assediadores online.

Ainda sobre esse nível da Educação Básica, Campos e Durli (2021) atentam para o cumprimento do calendário letivo ser um imperativo na

organização das escolas no período de sindemia, de modo a fazer coincidir, durante o ano de 2020, os calendários civil e letivo, ignorando a especificidade do período, preocupação essa que pôde ser percebida não apenas no caso da Educação Infantil, como também nos demais níveis de ensino.

Ao analisar os artigos que discutem a sindemia em outros países e buscar traçar um panorama da América Latina nessa situação, temos a produção de Gómez-Arteta e Escobar-Mamani (2020), que sintetizam as dificuldades quanto à acessibilidade a uma Educação de qualidade no Peru, tal como apontada no Brasil:

> El sistema educativo peruano ha estado marcado por rasgos de desigualdad en el acceso a un servicio educativo de calidad, aun antes de la pandemia. Estos rasgos se refieren a: cobertura, tipo de gestión de las instituciones educativas, área geográfica, infraestructura y tecnologías de información y comunicación (TIC) con las que cuentan. Sin embargo, estas desigualdades se han incrementado durante la emergencia sanitaria, provocando que muchos estudiantes tengan que abandonar el sistema, reduciéndose la cobertura educativa y, más aún, su calidad (Gómez-Arteta; Escobar-Mamani, 2020, p. 10).

Sánches-Cruz, Masinire e López (2021), ao discutirem a Educação de indígenas no México, alertam para a carência de políticas públicas de Educação nesse momento, que atentam para a realidade de grupos sociais mais vulneráveis. Tal aspecto é confirmado ao se evidenciar a carência de artigos nesse levantamento bibliográfico que discutem essa questão, agravando a situação de exclusão desses grupos.

Observando ainda tal questão, o estudo de Silva e Pierro (2021) traz os dados acerca dos migrantes e da Educação de Jovens e Adultos, sendo aqueles, geralmente, um grupo de pessoas que necessita da continuidade de seus estudos por meio da EJA. As autoras atentam para três elementos fundamentais para compreender como a Educação em meio à sindemia configura-se para a EJA:

> *1)* a maior parte dos alunos da EJA ficaram afastados da escola por muito tempo e podem não ter autonomia suficiente para a realização de atividades remotas; *2)* esse público é constituído, sobretudo, por trabalhadores, muitos dos quais estão na informalidade, sem direitos sociais, e cuja realidade econômica não permite acesso a equipamentos e internet de qualidade para a realização das atividades; *3)* e, justamente, por ser um público que está à margem, tentando

> sobreviver em um contexto dificílimo, essas pessoas poderiam não ter tempo e disposição para o ensino remoto.(Silva; Pierro, 2020, p. 9-10).

O Quadro 5 traz o levantamento dos artigos selecionados na plataforma ERIC de acordo com os países que foram objeto das pesquisas realizadas. Alertamos que algumas pesquisas abrangeram mais de um país.

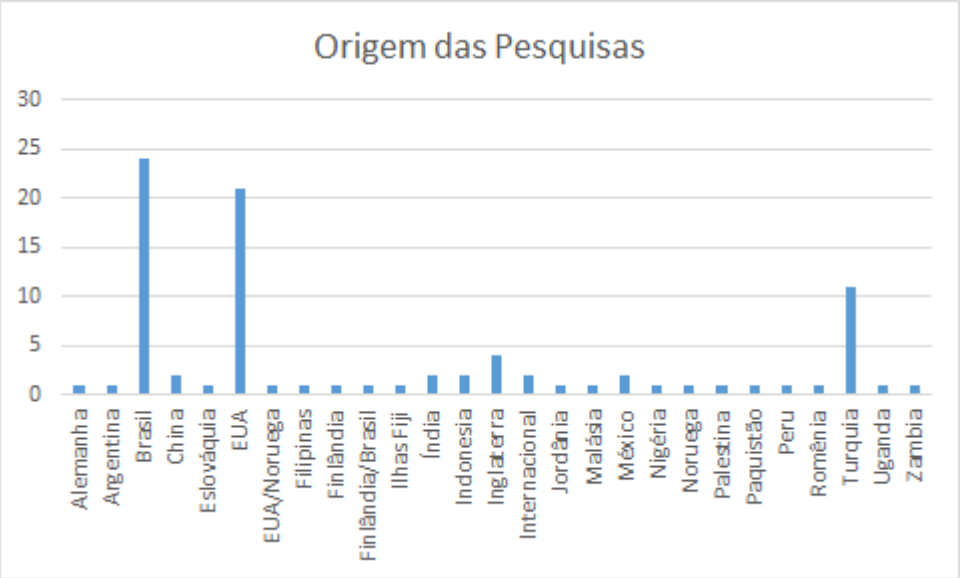
Quadro 5. Países objeto de pesquisas elencadas no levantamento bibliográfico realizado na plataforma ERIC

País objeto das pesquisas	Total de pesquisas
EUA	22
China	2
Alemanha	1
Turquia	11
Noruega	2
Inglaterra	4
Finlândia	2
Romênia	1
Filipinas	1
Eslováquia	1
Zambia	1
Malásia	1
Índia	2
Paquistão	1
Nigéria	1
Indonésia	2
Internacional	2
México	1
Palestina	1
Jordânia	1
Uganda	1
Ilhas Fiji	1
Brasil	1

Fonte: elaboração do próprio pesquisador

Somando-se tais dados aos levantados pela pesquisa nas outras plataformas de periódicos, temos a seguinte configuração das origens dos trabalhos analisados, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1. Origem das pesquisas obtidas no levantamento bibliográfico

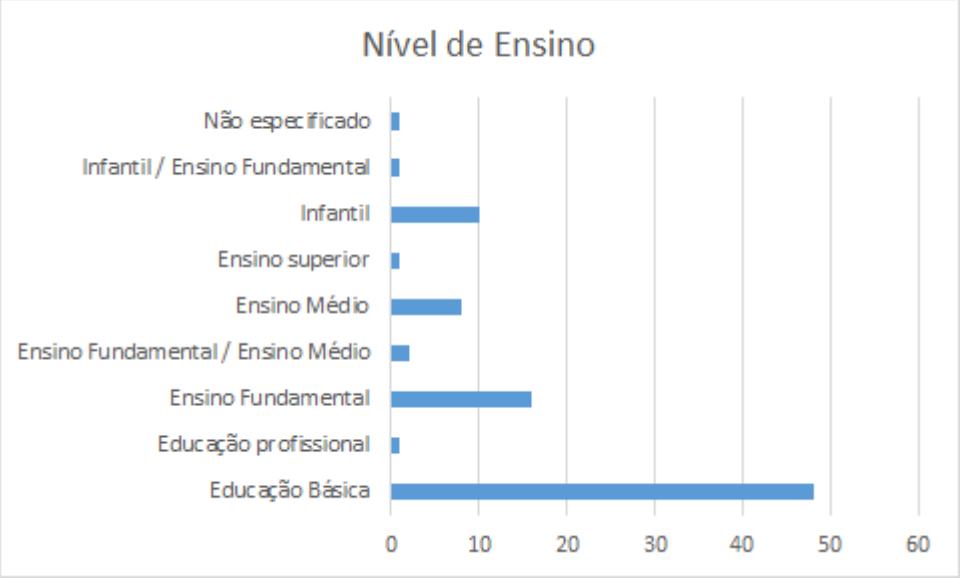


Fonte: elaboração do próprio pesquisador

Observa-se, portanto, uma grande quantidade de produções originárias do Brasil, seguida pelos Estados Unidos da América e pela Turquia.

Quanto aos níveis de ensino foram elencados 5 artigos sobre o trabalho dos professores na Educação Infantil, 16 sobre o trabalho dos professores no Ensino Fundamental, 8 artigos sobre o Ensino Médio e 32 artigos que discorrem sobre a situação da Educação Básica de maneira geral, sem se ater a um nível de ensino específico como objeto de estudo, conforme pode-se observar na Figura 2

Figura 2. Níveis de Ensino observados pelas pesquisas obtidas no levantamento bibliográfico



Fonte: elaboração do próprio autor

Somando-se tais dados com os levantados nas demais plataformas, pode-se observar um foco maior na discussão acerca da Educação Básica como um todo, seguida por textos que analisam apenas um dos níveis de Ensino (Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio, respectivamente quanto à quantidade de textos sobre tais níveis). Percebe-se, também, que algumas produções discorrem sobre mais de um nível de ensino específico, traçando abordagens comparativas acerca dos mesmos. A produção mais vultosa envolvendo a Educação Básica denota, talvez, uma preocupação maior acerca da adequação do ensino para os estudantes de uma faixa etária que demanda mais atenção por parte dos professores.

Dentre os artigos analisados na plataforma ERIC, apenas 3 não utilizam ferramentas metodológicas como questionários ou entrevistas de modo a construir seus dados por meio das percepções dos próprios professores acerca da Educação durante o enfrentamento da COVID-19, indicando, ao contrário dos dados levantados nas outras plataformas, uma preocupação para com a percepção dos professores. Correlacionando-se tais achados aos das demais plataformas utilizadas, podemos perceber uma utilização bastante volumosa de técnicas de pesquisa como o questionário e a entrevista, ou seja, técnicas que apresentam o posicionamento dos professores diante da situação, totalizando 60 trabalhos nessa perspectiva.

Quanto à uma perspectiva teórica subsidiando reflexões para o contexto educacional, podemos apresentar as já recorrentes discussões sobre o conceito de Educação à distância, trazendo termos como “*blended learning*”, trazido por Alsarayreh (2020, p. 1546), enquanto “a mixing or blending between traditional learning and E-learning”, ou seja, a integração de estratégias tradicionais de ensino com o uso de ferramentas de comunicação online.

Acerca dos artigos levantados nesse momento do estudo, encontramos a validação de vários elementos apresentados nos artigos analisados anteriormente. As dificuldades elencadas pelos autores e autoras ecoam nas pesquisas internacionais, como, por exemplo, as dificuldades com infraestrutura (Safta-Zecheria *et al.* 2020), a ampla carga de trabalho dos professores durante o ensino remoto (Song; Wu; Zhi, 2020) e as dificuldades de interação entre professor e alunos (Karakaya *et al.*, 2021). Do mesmo modo, as potencialidades

oportunizadas pelo ensino remoto são, também, coerentes com os demais textos analisados: o desenvolvimento de novas competências tecnológicas (Hebebci; Bertiz; Alan, 2020), aprimoramento das relações entre professores e escolas, por meio da necessidade de um planejamento horizontal acerca do enfrentamento da situação (Bubb; Jones, 2020) e acesso a novas ferramentas pedagógicas (Kim ;Asbury, 2020).

Acerca das dificuldades enfrentadas pelos diferentes países, vale ressaltar as diferenças entre países mais desenvolvidos e países com maiores índices de vulnerabilidade social. Enquanto encontramos até mesmo escolas que já se precaviam para a possibilidade de ensino remoto em meio à possíveis crises (Christensen; Alexander, 2020), outros países, tais como México, Índia e Paquistão, por exemplo, tiveram que se adaptar às pressas para impedir a parada total do sistema educacional, utilizando não apenas a internet, como sistemas televisivos de transmissão para a continuidade do ensino (Sintema, 2020). A sindemia, mais do que agravar as desigualdades entre países de variados níveis socioeconômicos, salientou as desigualdades entre grupos com maior vulnerabilidade social até mesmo nos países mais desenvolvidos (Kraft; Simon; Lyon, 2020).

A título de exemplo, podemos observar o caso da Finlândia, que já apresentava um sistema de comunicação entre professores, alunos e escolas, dentro de um modelo descentralizado de ensino, o Wilma. Além disso, a Finlândia já é um país em que o sistema de conexão e velocidade da internet é satisfatório para o ensino remoto em quase todo o território (Niemi; Kousa, 2020).

Das dificuldades elencadas, o nível de ensino que sofreu mais com o distanciamento social foi a Educação Infantil, justamente por suas peculiaridades no trato com a criança, ainda num momento muito incipiente de sua trajetória educacional, conforme podemos observar, a título de exemplificação, em (Swadener *et al*; 2020; Tirado; Hernandez; Shneyderman, 2020).

Ainda acerca dos desafios do período remoto e híbrido de ensino, cabe notar as questões acerca das condições de saúde dos professores, destacando-se material produzido no campo da psicologia (Kim; Asbury, 2020; Mikušková; Verešová, 2020), constatando-se altos níveis de estresse, desmotivação e exaustão por conta das novas condições de trabalho.

Ademais, ressaltam-se alguns aspectos relevantes acerca da constituição do cenário de crise em nível mundial. Jain, Lall e Singh (2021) trazem à baila a discussão sobre as empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação que encontraram um novo nicho para expansão com a necessidade do ensino remoto. Faz-se um alerta acerca de como o cenário econômico neoliberal pôde contribuir com a queda da qualidade da Educação tornando essa um produto a ser vendido de maneira maciça.

Os autores apontam como as empresas que utilizam a tecnologia para oferecer sistemas de Educação mostraram-se como uma panaceia universal para a situação de crise por conta da COVID-19, ao alcance apenas daqueles com dinheiro suficiente para acessar tal remédio e influenciando até mesmo governos a adotar seus produtos:

> Ed-Tech companies that seem to offer a solution are in reality only offering a solution to the more privileged sections of society. A review of the press reveals that Ed-tech networks are influencing governments through advocacy to integrate data analytics and learning analytics technology into educational policies. Technology should exist to help teachers rather than the other way round, where teachers are being substituted with technology (Jain; Lall; Singh, 2021, p. 84).

Algo consensual em vários textos analisados foi a necessidade de planejamento para o retorno das aulas totalmente presenciais e para a preparação dos sistemas educacionais para outras situações tais como a apresentada pela sindemia (Korkmaz; Toraman, 2020), trazendo, inclusive, percepções dos professores acerca de como pode ser a retomada em suas questões sanitárias e a percepção da efetividade de tais medidas (Tirado; Hernandez; Shneyderman, 2020).

De modo a sintetizar o que foi exposto e elencado pelo trabalho de revisão de literatura e compor uma visão panorâmica dos trabalhos que discutiram o período inicial de enfrentamento da sindemia covídica, é possível, num primeiro momento, demarcar uma postura homogênea de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como caminho para a concretização das aulas remotas.

Todavia, a utilização dessas ferramentas desvelou graves conflitos acerca da acessibilidade e demonstrou uma falsa revolução tecnológica, sobretudo na realidade nacional, pontuando-se não só a carência estrutural das escolas e da

formação dos professores, como também a dificuldade de acesso para grupos mais socialmente vulneráveis, como no caso da Educação de Jovens e Adultos e de realidades economicamente desfavorecidas.

Mesmo diante de tais limitações, sejam elas por conta da própria escola e professores, sejam por conta da realidade social dos alunos, ainda assim podemos observar um movimento de reestruturação das práticas pedagógicas nesse contexto emergente, possibilitando, na medida do possível, a continuidade do trabalho escolar.

Se, por um lado, as escolas e professores demonstraram sua resiliência no enfrentamento da situação, resta, porém, a necessidade de que os órgãos públicos reparem as fragilidades desveladas nesse período, oportunizando condições democráticas e igualitárias no acesso e permanência no ambiente escolar.

CAPÍTULO 4
MÉTODO

Tendo em vista os objetivos propostos para essa pesquisa, foram utilizados dois instrumentos distintos para a construção do material empírico: o questionário e a entrevista. Esta escolha se dá pelo fato de que tais instrumentos propiciam justamente um contato direto com a percepção dos professores, seja de maneira mais objetiva, como nos questionários, seja de modo mais subjetivo e livre, como por meio das entrevistas. Isso porque buscou-se atingir o objetivo principal da pesquisa: captar e analisar os movimentos de reflexão de docentes da Educação Básica, a partir da experiência nesse contexto de crise sindêmica, que indicam possíveis mudanças e a incorporação ou não de novos elementos nas práticas pedagógicas, podendo indicar uma renovação das mesmas. Portanto, alinhando-se com a percepção de Vygotski[4] (1927/1991, p. 357) acerca da própria ideia de método e de como os objetivos de um trabalho alinham-se aos métodos selecionados pelo pesquisador:

> O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência.

Dessa forma, para o autor, a própria seleção do método empregado para a construção do material a ser analisado deve corresponder aos objetivos propostos e às concepções teóricas adotadas pelo pesquisador.

Ainda nessa perspectiva, a escolha desses dois instrumentos de pesquisa demonstra-se alinhada como uma forma de permitir a percepção de uma realidade única no contexto educacional: as aulas em período emergencial devido à COVID-19. É necessário ressaltar que, além dessa percepção ser oriunda dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: professores e gestores educacionais, configura-se também a percepção dos mesmos em um cenário fluído e prenhe de mudanças constantes. Isso se dá, porque, a entrada

[4] A grafia do sobrenome de Lev Semionovich será apresentada de acordo com o usado nas obras referenciadas. Quando se tratar de menção ao pensamento do autor e não a uma obra específica de sua autoria, será usada a grafia Vigotski.

em campo – em um primeiro momento – aconteceu na retomada das atividades em regime presencial pelas escolas da Educação Básica, em 2021, (re)adequando-se ao novo cenário de retorno à escola, mas ainda impactado fortemente pelas experiências recentes do distanciamento instaurado pela doença. Optou-se por esse momento tão próximo da experiência da sindemia justamente pois acreditamos que a reflexão acerca da própria prática se dá durante a execução da mesma e permite-nos acompanhar o processo das possíveis incorporações nas práticas pedagógicas.

De maneira complementar, em 2023, após o decreto oficial da Organização Mundial da Saúde, em 05 de maio, acerca do fim da sindemia, retomamos o diálogo com os mesmos professores, de modo a buscar a validação das discussões realizadas anteriormente e observar as possíveis incorporações, agora numa perspectiva mais longitudinal das reflexões propostas pelas entrevistas, já com a retomada total das atividades presenciais.

Busca-se, assim, uma compreensão objetiva dessa realidade tão fluída e indeterminada que é a experiência da sindemia covídica, um cenário dinâmico, contraditório, mas ainda assim, passível de observação e análise:

> Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente "progressivo", mas constituído de avanços, retrocessos, saltos qualitativos e mesmo paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como "progresso" ordenado, harmonioso, isento de conflito. Nesse sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir (Delari Jr., 2010, p. 14).

Nessa correlação, portanto, entre método e objetivo, apresenta-se como eixo norteador a vivência daquelas personagens que experimentaram o período de aulas emergenciais remotas, tomando-se aqui "vivências", numa perspectiva atrelada a autores vigotskianos, como "uma forma particular de experiência pela qual passamos. Uma experiência vivida muito intensamente, mas isso pode se dar tanto de um modo alegre quanto triste, dependendo do contexto" (Delari Jr., 2010, p. 27) e relacionando-as ao conceito de experiência já discutido anteriormente por meio do diálogo com a obra de Jorge Larrosa.

A pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista que, entre seus objetivos, pretendemos compreender o trabalho docente durante

o período da sindemia por meio das experiências docentes, o que se enquadra na “captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (Flick, 2013, p. 23). Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas constituem-se em instrumento fundamental para classificar tal pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2008).

Além disso, a seleção destes instrumentos de pesquisa implica dois momentos importantes para alcançar o objetivo proposto: um primeiro momento de caráter descritivo, em que, por meio das percepções dos professores apresentadas nos questionários, descreveu-se como as escolas e as aulas se (re)construíram no período de aulas emergenciais remotas, procurando traçar um panorama de como essa realidade se instaurou na cidade e nas escolas lócus da pesquisa, através da percepção dos gestores e professores; e um segundo momento de caráter exploratório, constituído por meio das entrevistas semiestruturadas com professores, em que buscou-se compreender o que levou à construção desse novo cenário escolar e como ele afetou a prática docente em si.

Outro elemento que valida a seleção dos métodos de questionário e entrevista para essa pesquisa é a frequência com que tais métodos foram utilizados em outras pesquisas de caráter similar, conforme apresentado na revisão de literatura, constituindo-se ferramenta majoritária de construção de dados nos textos lidos acerca das percepções dos professores sobre o trabalho no período de sindemia covídica.

Para a realização dessa pesquisa, foram selecionadas 3 escolas da rede pública de ensino do município de Espírito Santo do Pinhal, cidade com cerca de 39 mil habitantes, segundo o senso 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, localizada no interior do estado de São Paulo. A cidade conta com 21 escolas públicas municipais – atendendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e 8 escolas estaduais, sendo que três delas ainda atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e as demais atendem os anos finais e Ensino Médio. Para essa pesquisa foram selecionadas 3 escolas: uma escola de Educação Infantil – com cerca de 100 alunos -, uma escola com turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais atendendo cerca de 300 alunos, ambas escolas da rede municipal de ensino, e uma escola com Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, da rede estadual de Ensino – atendendo, em média,

cerca de 700 alunos. A intenção foi construir um cenário mais amplo a respeito da Educação Básica acerca do enfrentamento da sindemia covídica e das práticas docentes envolvidas nesse processo.

Para a realização da pesquisa, de modo a atender as diretrizes éticas, foi solicitada a autorização para a realização da investigação por meio das Secretarias de Educação responsáveis pelas escolas – a saber a Secretaria de Educação Estadual e Municipal – e apresentadas ao Comitê de Ética responsável, de modo a permitir o trâmite do diálogo inicial com as escolas selecionadas. A aprovação do Comitê de Ética deu-se sob o CAAE 52441521.7.0000.5481, no parecer 5.148.807.

O primeiro contato com as escolas ocorreu por meio da interlocução com os responsáveis pela gestão das mesmas, sendo a gestora do Departamento Municipal de Educação, no caso da escola de Educação Infantil – contatada, inicialmente, por meio de telefonema e, em seguida, por meio de um encontro presencial – e as gestoras responsáveis pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio, da rede estadual de ensino, contatadas também via telefonema e, em seguida, por meio de um encontro presencial.

Para a apresentação da pesquisa aos docentes, cada escola utilizou uma forma de contato. A escola que atende à Educação Infantil optou por um contato presencial em dia de reunião pedagógica, visto que o corpo docente total da escola é bastante reduzido. No caso da escola que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada uma reunião via Google Meet durante a qual foi apresentado o projeto de pesquisa. No caso da escola que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, foi realizado um encontro presencial com as coordenadoras pedagógicas de cada segmento, as quais optaram elas mesmas por apresentarem as pesquisas aos professores nas reuniões pedagógicas semanais da escola, devido ao grande número de professores que constitui o corpo docente e que realizam encontros em horários variados no decorrer da semana.

A escola de Educação Infantil atende um bairro periférico da cidade, comportando seis salas de aula, com alunos no período matutino e vespertino, além de contar com turmas em período integral, perfazendo um total de cerca de 100 alunos. A localização geográfica dessa escola destoa das demais, atendendo uma comunidade muito vulnerável econômica e socialmente. O

planejamento inicial era que as três escolas atendessem públicos com realidades próximas, considerando que as possíveis variáveis socioeconômicas pudessem interferir no modo a escola de Educação Infantil lidou com a questão da COVID-19. No entanto, devido a questões administrativas e orientação da gestão municipal, tivemos que realizar a pesquisa nessa escola, o que, a nosso ver, não invalida o atendimento aos objetivos propostos, mesmo tendo em vista essa diversidade entre os ambientes.

A escola que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental localiza-se no centro da cidade, atendendo uma média de 300 alunos, contando com mais de dez salas de aula. Tanto essa escola quanto a anterior, subordinam-se à Secretaria Municipal de Educação. Por fim, avizinhando-se dessa escola, a terceira instituição, pertencente à Rede Estadual de Educação e localiza-se também próxima ao centro da cidade, atendendo um total de cerca de 700 alunos com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A todos os professores, num primeiro momento, foi encaminhado o questionário proposto, por meio de um link de acesso para a plataforma online *Google Forms*, sendo esse disponibilizado no horário de ATPC[5], de modo a proporcionar um primeiro contato com o objeto de análise proposto, a fim de iniciar a construção de um panorama do enfretamento da COVID-19 nas escolas. Tais questionários foram construídos através da leitura dos trabalhos encontrados no processo de revisão de literatura, em especial da reflexão sobre os instrumentos usados por essas pesquisas e subsidiaram a produção do roteiro das entrevistas. Por questionário, entende-se

> um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201).

Ainda acerca dessa técnica de pesquisa, Gil (2008, p. 121) conceitua questionário da seguinte maneira:

[5] Atividade de Trabalho Coletivo Pedagógico, momento de reunião entre os professores nas escolas estaduais de São Paulo.

> como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Nesse sentido, a utilização do questionário justifica-se justamente pelo fato de permitir que se obtenha uma caracterização pontual dos recursos e práticas dos professores durante a experiência no período de sindemia, bem como de seus conhecimentos, temores, sentimentos e comportamentos durante esse período. O questionário, justamente pela sua possibilidade alcançar um vasto número de respondentes e pela sua praticidade na organização dos dados, configura um método condizente com a proposta de descrição do trabalho no espaço escolar no período de distanciamento social nas escolas.

Propomos, portanto, como método investigativo a construção de uma série ordenada de perguntas fechadas a serem respondidas de maneira online, utilizando-se a plataforma online *Google Forms*. A escolha da mesma se dá pela praticidade de sua utilização, tendo em vista sua fácil acessibilidade e manuseio por conta dos partícipes. Os questionários foram enviados via e-mail e respondidos pelos professores de modo que houve a identificação do e-mail do respondente apenas para o pesquisador e com os resultados tabulados em uma planilha salva em drive pessoal protegido por senha, também acessível apenas ao pesquisador.

Como já mencionado, a construção do questionário pauta-se em elementos apontados no material construído por meio da revisão de literatura, constituindo-se em alguns eixos específicos: perfil do profissional, ferramentas utilizadas durante o período emergencial remoto, percepções acerca do trabalho remoto, dificuldades enfrentadas e aspectos positivos percebidos durante esse período de trabalho. Tais eixos configuram o questionário conforme o modelo no Apêndice I.

Todos os professores de cada instituição foram convidados para a participação nos questionários. Foram obtidos um total de 45 respondentes ao questionário, sendo sete da escola de Educação Infantil (todos os professores da escola responderam ao questionário), 16 dos anos iniciais do Ensino Fundamental (essa escola conta com cerca de trinta professores em seu quadro docente) e 22 da escola que atende os anos finais do Ensino Fundamental e

Ensino Médio (essa escola tem cerca de 90 professores em seu quadro docente).

Por meio desse questionário, foram elencados temas para estruturação das entrevistas com os gestores das instituições pesquisadas e com alguns professores, de modo a expandir as informações subsidiadas pelos professores e configurar um panorama maior das práticas docentes no período remoto e de retomada do ensino presencial.

Em seguida, os gestores responsáveis por cada instituição foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de se traçar um panorama acerca da organização do trabalho escolar durante o período de ensino emergencial remoto. Esse momento foi dedicado especialmente para a compreensão do processo de enfrentamento da crise e de reorganização do espaço e do trabalho escolar, desde as mudanças na rotina da escola, as estratégias de segurança sanitária e as possíveis mudanças estruturais ocorridas no ambiente escolar. Ressaltamos que o conteúdo dessas entrevistas não fez parte da análise por meio dos núcleos de significação, estratégia utilizada com o fim de compreender as possíveis incorporações na prática pedagógica na percepção dos professores.

Por fim, os professores que responderam ao questionário, englobando cada segmento da Educação Básica, foram convidados a participar de entrevistas semiestruturadas, de modo a aprofundar as percepções acerca da prática docente. Tais entrevistas foram organizadas de acordo com a disponibilidade e recursos de cada professor, sendo realizada em horários distintos e através de ferramentas distintas, como, por exemplo, videochamadas.

Cabe, por fim, uma apresentação mais pontual acerca de como esse instrumento foi organizado na execução dessa pesquisa. Para Lakatos (2003, p. 195)

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Cabe, além disso, ressaltar que

> Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedente (Gil, 2008, p.109)

Nesse sentido, a utilização dessa técnica visou trazer um melhor detalhamento e proporcionar uma melhor compreensão da organização escolar e das práticas docentes realizadas no período de sindemia, de modo a complementar os dados trazidos pelos questionários e sanar algumas das limitações técnicas dos mesmos, tendo em vista sua maior flexibilidade e a possibilidade de uma maior exploração de elementos levantados pelos questionários.

A entrevista foi proposta como instrumento devido a possibilidade de construção de dados contextualizados frente a um problema social – nesse caso, as práticas pedagógicas diante da sindemia. Deu-se preferência aqui a utilização do termo construção, ao invés de coleta, tendo em vista a natureza própria da entrevista semiestruturada, permeada de flexibilidade na composição do diálogo, permitindo que o entrevistado possa demonstrar de maneira mais livre sobre os pontos que acha relevantes em sua percepção acerca do tema. Sob esse aspecto, as entrevistas semiestruturadas diferenciam-se das entrevistas estruturadas pois:

> As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni; Quaresma, 2005, p. 75 – grifos do autor).

Sendo assim, as questões propostas como roteiro para as entrevistas apresentam-se de maneira semiestruturada, de modo a permitir uma maior liberdade na exposição das experiências por parte dos partícipes, dividindo-se por pautas (Gil, 2008) e, no momento de sua execução, foram direcionadas pelo

pesquisador de modo a assegurar a busca pelo atendimento aos objetivos propostos mesmo diante da liberdade oportunizada aos partícipes.

Tal escolha deveu-se justamente ao fato de a entrevista tornar-se mais maleável e flexível, permitindo que o pesquisador se atente mais para as questões que julgar mais relevantes e direcionando as discussões para os tópicos que desejar explorar melhor e que denotaram uma apresentação limitada durante a etapa de análise dos questionários.

Cabe aqui uma ressalva acerca dos riscos de utilização desse instrumento, sobretudo no que diz respeito às possíveis formas de violência simbólica que o pesquisador pode deparar-se durante entrevistas – sobretudo semiestruradas, dada a sua flexibilidade – diante do sujeito entrevistado, em especial, nesse caso, em que os profissionais se viam constantemente vigiados e afogados em um sentimento de desvalorização. Nesse sentido, apostamos justamente na possibilidade de que a entrevista semiestruturada oportuniza conduzir o diálogo numa perspectiva mais próxima da informalidade, mesmo sem descaracterizá-la de seu caráter científico. Acreditamos também, que o fato de o pesquisador exercer a função de professor – não nas mesmas escolas da pesquisa – contribua para a construção de um diálogo menos invasivo. Nessa perspectiva, concordamos com Bourdieu (1997, p. 697), que essa proximidade auxilia na construção de uma comunicação não-violenta

> (...) quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise.

Ainda sob essa ótica, de modo a assegurar o conforto dos entrevistados em seu processo de reflexão e verbalização de suas experiências, partimos da premissa de que oportunizar a fala para os sujeitos da pesquisa permite um momento excepcional de testemunho e de escuta ativa – ou, nas palavras de alguns professores entrevistados, de *desabafo* – tendo em vista que

> certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu

> próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar (Bourdieu, 1997, p 704).

Tendo em mente o objetivo dessa pesquisa de considerar as potencialidades formativas do trabalho em regime de afastamento social, propomos a utilização da entrevista também pela possibilidade que a mesma possui em trazer à tona, por meio da palavra, da verbalização das experiências, a oportunidade da reflexão da própria prática – questão anteriormente discutida no capítulo 2. Tal reflexão se dá no campo da palavra, quando o indivíduo, ao analisar sua atividade, a verbaliza e apropria-se da mesma, tanto enquanto atividade realizada, como não-realizada, reordenando o fazer – sob essa ótica, nos dizeres de Bourdieu (1997, p. 704), provocando “uma autoanálise provocada e acompanhada”.

Tendo em vista a justificativa da utilização dessa ferramenta, passemos agora ao relato da execução das entrevistas. Elas foram realizadas com os gestores das instituições pesquisadas e com professores respondentes do questionário que foram convidados, contemplando cada etapa de ensino das escolas *lócus* da pesquisa, conforme os roteiros apresentados em apêndice (Apêndice II e III). As entrevistas realizadas com os gestores objetivaram uma maior compreensão da organização e estruturação do espaço e do trabalho escolar, enquanto as entrevistas com os professores objetivaram uma compreensão maior das potencialidades formativas desse período, alinhando-se aos objetivos dessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de maneira remota, pelo programa da Google, o *Google Meet*, ou presencialmente, de acordo com as exigências dos entrevistados, em dias e horários acordados com os partícipes e foram gravadas apenas em áudio e transcritas, sendo arquivadas em drive pessoal protegido por senha, acessível apenas ao pesquisador.

Foram realizadas três entrevistas com gestores – um de cada escola. Quanto às entrevistas com os professores, cabe pontuar que todos os respondentes foram convidados a participarem, todavia apenas dez aceitaram participar das entrevistas, sendo duas entrevistas com professores da Educação Infantil, duas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seis

entrevistas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, todas realizadas durante o mês de maio a junho de 2022, período demarcado pela retomada das atividades presenciais no ambiente escolar. As entrevistas duraram cerca de 30 a 60 minutos, sendo realizadas de acordo com a disponibilidade de cada um, mantendo-se as medidas sanitárias adequadas. Todas as entrevistas com professores foram realizadas novamente após o decreto oficial da OMS sobre o fim da sindemia, em 5 de maio de 2023, aproximadamente um ano depois das primeiras, entre os meses de maio e junho de 2023. Segue o Quadro 6 acerca do perfil dos professores entrevistados. Para preservar a identidade e zelar pelo anonimato dos participantes, os nomes são fictícios:

Quadro 6. Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Número de escolas em que trabalha:	Períodos em que trabalha na escola	Qual o nível mais alto de Educação formal que você recebeu?	Caso você tenha outra Graduação, que não seja Pedagogia, qual curso é esse?	Etapa da Educação Básica em que leciona
Leonardo	40-49 anos	Uma	Manhã	Cursos de especialização: Lato Sensu		Ensino Médio
Olga	30-39 anos	Uma	Manhã, Tarde	Educação Superior - Outros	Administração/ Letras	Ensino Fundamental - anos finais/ Ensino Médio
Jair	50-59 anos	Uma	Manhã, Noite	Doutorado (Stricto Sensu)	Filosofia e Direito.	Ensino Médio
Willian	40-49 anos	Uma	Manhã, Tarde	Educação Superior - Outra Licenciatura	História /Geografia	Ensino Fundamental - anos finais/ Ensino Médio
Lorenzo	25-29 anos	Duas	Manhã, Tarde, Noite	Cursos de especialização: Lato Sensu	Letras	Ensino Fundamental - anos finais/ Ensino Médio
Márcio	50-59 anos	Quatro	Manhã, Noite	Mestrado (Stricto Sensu)	Química	Ensino Médio
Mirtes	40-49 anos	Três	Manhã, Tarde, Noite	Cursos de especialização: Lato Sensu		Educação Infantil
Marta	40-49 anos	Uma	Manhã, Tarde	Cursos de especialização: Lato Sensu	Ciências Econômicas	Educação Infantil
Iracema	40-49 anos	Duas	Manhã, Tarde	Cursos de especializaç	Psicopedagogia	Ensino Fundamental

				ão: Lato Sensu		– Anos iniciais
Amanda	40-49 anos	Duas	Manhã, Tarde	Cursos de especializaç ão: Lato Sensu	Letras	Ensino Fundamental – Anos iniciais

Fonte: elaboração do próprio autor

Sintetizando os dados apresentados, observou-se a predominância de professoras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professoras essas que costumam trabalhar em dupla jornada, atendendo, em sua maioria, mais de uma escola. Outro elemento relevante é a faixa etária dos professores, os quais, em sua quase totalidade, possuem mais de 40 anos de idade – elemento relevante nas discussões acerca do contato com ferramentas digitais e tecnológicas. Quase todos os entrevistados também lecionam, no mínimo, em dois períodos. Por fim, foi observado que todos têm graduação e a maioria tem curso de especialização. Dois professores têm pós-graduação stricto sensu – um doutorado e outro mestrado, o que nos permite inferir que todos os participantes têm um diferencial em termos de formação para além da graduação.

Tendo isso em vista, apresenta-se, em seguida, a proposta de análise do material empírico produzido por meio das entrevistas realizadas.

4.1. A análise do material empírico

Os dados produzidos pela pesquisa empírica foram tratados com base nos procedimentos teórico-metodológicos dos núcleos de significação. Sob essa ótica, o termo significação “é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (Aguiar *et al.*, 2021, p 3). A opção de valer-se de tal técnica no tratamento dos dados construídos por meio das entrevistas semiestruturadas se dá justamente pelo modo como a análise por meio dos núcleos de significação coloca a linguagem e o sentido, considerados como elementos centrais no processo de tentar compreender a realidade em sua totalidade.

A construção dos núcleos de significação fundamenta-se numa base teórica de matriz vigotskiana (Aguiar; Ozella, 2006). Para os autores, a

apreensão dos sentidos tem seu cerne no plano do empírico, alinhando-se, portanto, à utilização das entrevistas como ferramenta de construção dos dados de análise. Por plano empírico entende-se uma concepção da atividade humana tendo por ponto de partida que ser humano, nessa matriz teórica, é um sujeito histórico que se constrói e reconstrói-se na execução de suas atividades numa relação dialética com a História e com sua própria história como indivíduo e é no modo como expressa essas atividades que constrói os sentidos.

Essa construção histórica do homem, numa relação de construção da individualidade perante a universalidade da relação com o outro, com o social, demarca-se pela categoria da mediação, sendo essa

> uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude (Severino, 2002, p. 44).

Sob essa lógica, o signo linguístico – elemento fundamental da entrevista enquanto ferramenta empírica – é o mecanismo por excelência da mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca. A proposta da análise de como os sentidos são construídos no e pelo indivíduo acerca do mundo em que está inserido é o cerne dessa proposta metodológica, sendo que, numa perspectiva vigotskiana, “O Pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vygotski, 2001, p. 409).

Tendo em vista essa relação de como o pensamento concretiza-se na e pela palavra, resta ainda compreender como se dá a relação entre o significado e o sentido, duas categorias fundamentais para a construção dos núcleos de significação e a análise do material empírico.

Para isso, partamos da ideia de significados:

> Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em conseqüência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (Aguiar e Ozella, 2006, p. 226)

Sob esse viés, os significados são construções sociais estáveis apropriadas pelo sujeito e (re)configuradas de maneira subjetiva. Esse processo

é marcado, portanto, por zonas de sentido que se articulam ao sistema de significados estáveis e socialmente constituídos e a individualidade a qual tais significados se submetem. Dessa forma, o sentido

> subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (Aguiar; Ozella, 2006, p. 227).

O sentido, portanto, ao colocar-se mais próximo da subjetividade, permite uma aproximação maior com o sujeito em si. É justamente nesse ponto que a construção dos núcleos de significação alinha-se aos objetivos aqui propostos: observar, por meio da verbalização das percepções dos professores acerca de sua própria experiência, como se configuram os sentidos na reflexão sobre a própria prática docente.

Dessa forma, o primeiro passo para o procedimento de análise é a transcrição do material produzido nas entrevistas e a leitura crítica e contínua do mesmo. Num primeiro momento, diante de constantes leituras do material transcrito – leituras “flutuantes”, nas palavras de Aguiar e Ozella (2006) – inicia-se o processo de identificação dos chamados pré-indicadores, momento em que

> “arrancamos” essas expressões de seu contexto imediato, tornando-as relativamente independentes, considerando que carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade (Aguiar *et all.*2021, p. 6).

Com isso, pautando-se nos objetivos de pesquisa propostos, inicia-se um processo em que a palavra em si, conforme verbalizada e transcrita pelo pesquisador, é selecionada conforme sua relevância para a tentativa de compreensão da realidade em questão. Os pré-indicadores, configuram-se, portanto, em

> trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

É justamente na identificação dos pré-indicadores que se evidencia o lugar privilegiado da palavra como forma de apreensão do ser, do pensar e do agir de um sujeito (Aguiar; Ozella, 2006). Dessa forma, por meio das reiteradas leituras das transcrições e tendo em vista os objetivos propostos, foram elencados 476 pré-indicadores, ou seja, trechos das entrevistas com os professores que mantêm afinidade com as discussões propostas ou que se sobressaem devido a seu conteúdo em pertinência com o modo como as percepções dos professores articulam-se com a pesquisa.

Na próxima etapa do procedimento de análise, tendo realizada a organização dos pré-indicadores, ocorre um processo de aglutinação, em que são construídos os indicadores que sintetizam os pré-indicadores, procurando-se reuni-los em grupos que mantenham relações de similaridade, complementaridade ou contradição entre si (Aguiar; Ozella, 2006). Nesse procedimento, observa-se o conteúdo temático dos pré-indicadores de modo a agrupá-los de acordo com as possíveis correlações semânticas que estabelecem entre si. Os critérios para tal se dão dentro do próprio caráter dos indicadores e das possíveis inter-relações passíveis de serem articuladas no trabalho de análise do pesquisador. Ressalta-se que a construção desses grupos não se dá de maneira arbitrária, mas correspondendo a critérios de semelhança, complementaridade e contraposição (Aguiar; Ozella, 2006).

Nesse processo de síntese, os 476 pré-indicadores articularam-se em 14 indicadores, de acordo com as possíveis relações estabelecidas entre si. Aguiar e Ozella (2006) orientam que esse processo, além de organizar o material empírico, contribui para a análise, possibilitando a construção de relações de complementaridade, semelhança ou oposição acerca das percepções dos professores sobre o enfrentamento da sindemia.

Observe-se o Quadro 7, ele sintetiza e exemplifica o processo analítico de construção dos indicadores, a partir dos pré-indicadores.

Quadro 7. Estruturação da composição dos indicadores

Exemplo de pré-indicadores	Indicadores
Foi, a evasão do noturno foi grande, a busca ativa do noturno, assim, nossa, foi complicado, porque a evasão ela... sumiu todo mundo	O atendimento ao período noturno e ao EJA

O aluno que não tinha como ter acesso à internet, ele pegava aqui e deixava a atividade aqui ou assistia aqui	Acessibilidade durante o ensino remoto
Antes da pandemia eu não tinha o hábito de ter grupo dos pais da minha sala e com a pandemia eu permaneci com os grupos que eu acho que é uma um comunicado rápido que chega rápido a eles que eles entendem que eles sabem trabalhar e que dá super certo então isso permaneceu	O diálogo e a relação com a família no enfrentamento da crise.
Nós tivemos formação online, era online. Nós tivemos muitos cursos com a [nome da formadora]. Ela dá cursos aqui. Tivemos muitos cursos com ela, mas era tudo online, nada presencial.	A formação dos professores durante o período de enfrentamento da sindemia
Tinha criança que eu cantava uma música, depois, por áudio aparecia a vozinha da criança cantando a música. Tinha mãe que filmava, mandava ou no grupo ou em particular para mim, e assim que ia desenvolvendo	Ações e estratégias utilizadas durante o período remoto
Podia objetivo, ser prova objetiva, dissertativa, mista, normal, como se ele tivesse na sala de aula mesmo	Avaliação
Tudo, tudo, tudo, tudo! Nada o Departamento forneceu para a gente nesse período	Infraestrutura educacional para o enfrentamento da sindemia
Depois voltou, fez revezamento, voltava com poucos alunos. A maior parte ficava em casa. Então, você tinha que dar aula para aluno que estava na sala e ela era transmitida ao mesmo tempo	O trabalho em regime de Ensino Híbrido
Por ser mais jovem, ter mais contato com tecnologias, tive facilidade, mas sabemos que tem professor de toda idade, toda experiência e é óbvio que aqueles mais velhos acabavam sofrendo mais, enquanto os mais jovens se viravam, conseguiram reinventar a aula, trazer recursos diferenciados, que acabava aproveitando mais a plataforma	Percepções acerca do uso da tecnologia
Na questão de relações interpessoais, bullying mesmo, a violência, uso constante de tecnologia dentro da sala de aula não devida, ou seja, a dispersão. Alunos que você vê com uma certa introspecção, meio que, não é... assim... de observar, você vê bastante nichos	Percepções e estratégias frente ao retorno presencial
Eu ainda uso bastante essa questão assim dos vídeos e assim trazer os assuntos em vídeo	Atividades realizadas durante a sindemia que continuam a ser utilizadas
Talvez, eu acho, que é o mais marcante de toda essa pandemia foi, por exemplo, falar assim a minha profissão é importante, eu tenho um papel importante socialmente, pensando, apesar de tudo	O papel do professor e a valorização profissional
Uma outra questão foi a falta de limites de tempo, espaço. A gente virou professor 24 horas por dia, 7 dias da semana	Percepções e sentimentos sobre o trabalho docente durante o ensino remoto
Na verdade, a proposta pedagógica você não sabe qual que é também, porque tem o Currículo Paulista, tem a BNCC. Cada hora vem com uma loucura, inovação miraculosa, pedagógica, salvacionista, a todo momento, entende? Então, você vê muito uma perda de foco. Ele não sabe o que cobra, o que cobrou, o que deixou de cobrar	Reflexões sobre o papel da escola e as propostas curriculares

Fonte: elaborado pelo pesquisador

De modo a ilustrar esse processo, apresentamos uma síntese da composição dos indicadores:

1. **A formação dos professores durante o período de enfrentamento da sindemia:**

Nesse indicador, observam-se os pré-indicadores que trazem elementos pertinentes acerca do processor formativo institucionalizado oferecido (ou não) aos professores para o enfrentamento da situação. Tais formações podem ter sido ofertadas em forma de cursos, reuniões de planejamento pedagógico, períodos de formação propostos pelas redes de ensino etc. Esse indicador contou com 19 pré-indicadores.

2. **Acessibilidade durante o ensino remoto:**

Nesse indicador apresentam-se os elementos referentes ao acesso à escola e às aulas durante o período emergencial remoto e de retomada das atividades presenciais, como, por exemplo, as possibilidades de conexão à internet por parte de professores e alunos e as estratégias utilizadas em casos em que isso não era possível. Foram selecionados 20 pré-indicadores que compõem esse indicador.

3. **Ações e estratégias utilizadas durante o período remoto:**

Esse indicador contém não só atividades realizadas pelos professores em sua prática docente, como também posturas da própria escola no modo como se articulava para poder oferecer a continuidade das aulas mesmo com o período de afastamento social. Optou-se por apresentar um grupo próprio para esses pré-indicadores tendo em vista a especificidade desse primeiro movimento de enfrentamento da sindemia, sobretudo quanto à adaptação para o uso de novas tecnologias. Foram selecionados 56 pré-indicadores para esse indicador.

4. **Atividades realizadas durante a sindemia que continuam a ser utilizadas:**

Nesse indicador, encontram-se as atividades propostas pelos professores que, mesmo após o período emergencial remoto, continuaram a ser utilizadas, de modo a possibilitar a reflexão acerca da possível renovação das práticas pedagógicas por parte dos professores. O indicador foi composto por 25 pré-indicadores.

5. **Avaliação:**

Devido à sua especificidade e relevância para a prática docente, optamos pela criação de um indicador específico, de modo a compreender como a avaliação aconteceu durante a sindemia. Contempla esse grupo um total de 33 pré-indicadores.

6. **Infraestrutura educacional para o enfrentamento da sindemia:**

Tendo em vista a utilização das novas tecnologias ter sido amplamente difundida como uma importante estratégia para se oportunizar a continuidade das aulas, esse indicador comporta os movimentos de adaptação da escola e do próprio professor acerca dos investimentos realizados em estrutura e equipamento para a execução de suas atividades, possuindo 20 pré-indicadores.

7. **O atendimento ao período noturno e ao EJA:**

Esse indicador foi composto por três pré-indicadores. É fruto da relevância para os entrevistados acerca da especificidade do atendimento aos alunos que frequentavam o Ensino Médio no período noturno, demandando cuidados e estratégias específicas, especialmente, segundo os próprios professores, ante a vulnerabilidade social dos alunos.

8. **O diálogo e a relação com a família no enfrentamento da crise:**

Esse indicador é composto por 15 pré-indicadores. Representa o modo como acontecia e acontece a relação com os núcleos familiares a partir do período de afastamento social, entendendo-se esse diálogo como elemento fundamental do processo educativo dos alunos.

9. **O papel do professor e a valorização profissional:**

Esse indicador é composto por 43 pré-indicadores. Nele apresentam-se os elementos pertinentes ao modo como os próprios entrevistados percebem a si mesmos enquanto professores e à maneira como observam a valorização profissional perante a sociedade, articulando-se com a sua própria concepção acerca do papel da escola.

10. **O trabalho em regime de Ensino Híbrido:**

Tendo em vista a especificidade com que cada escola organizou o trabalho de retomada das atividades presenciais, adotando, em sua quase totalidade, a opção por estratégias que procuravam atender simultaneamente os alunos presentes na escola e aqueles que continuavam em suas casas, esse indicador contempla 5 pré-indicadores.

11. **Percepções acerca do uso da tecnologia:**

Nesse indicador, aparecem os elementos referentes a como os professores percebem o uso da tecnologia, seja por parte de si mesmos, seja pelo modo como a escola oportunizava seu uso, seja no modo como os alunos a utilizavam no decorrer das aulas. Foram elencados 25 pré-indicadores.

12. **Percepções e estratégias frente ao retorno presencial:**

Esse indicador com 60 pré-indicadores atende à especificidade das estratégias e percepções já no contato físico direto com os alunos.

13. **Percepções e sentimentos sobre o trabalho docente durante o ensino remoto:**

Os 58 pré-indicadores agrupados nesse indicador discorrem sobre como os professores sentiam-se durante o período em que tiveram que se adaptar e lecionar ante o afastamento social, tratando de elementos como os diversos sentimentos dos próprios professores, a carga de trabalho ou as condições de trabalho para a continuidade das aulas.

14. **Reflexões sobre o papel da escola e as propostas curriculares:**

Há 27 pré-indicadores neste indicador explorando as percepções acerca do próprio papel da escola e de como as propostas curriculares influem no andamento da prática docente em meio ao enfrentamento da crise.

Em seguida, após esse processo de articulações dos pré-indicadores em indicadores, em um novo processo de síntese, os indicadores são agrupados em núcleos de significação, num movimento em que

> avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Dessa forma, os núcleos constituem um momento superior de abstração por parte do pesquisador, procurando, por meio de uma articulação dialética dos indicadores, compreender as zonas de sentido e como elas representam a realidade, respeitando-se os mesmos critérios de aglutinação propostos para a construção dos pré-indicadores. Portanto,

> Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (Aguiar; Ozella, 206, p. 231)

Dessa maneira, reduz-se também a quantidade de grupos aglutinados para análise, possibilitando uma maior objetividade e alinhamento aos objetivos propostos pelo pesquisador. Nesse momento, observam-se as relações de semelhança e contradição no movimento de construção dos sentidos e de como os sujeitos – no caso, os professores – apropriam-se dos significados que circulam em seu meio e os subvertem, de acordo com suas subjetividades. Espera-se, portanto, nesse momento, a compreensão de como os professores observam suas práticas, renovadas ou não por suas experiências e refletidas no processo de verbalização, alinhando-se ao objetivo aqui proposto. Sobre isso

> Cabe ressaltar que o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3)

Ou seja, a percepção dos professores, por meio desse procedimento de análise, é vista como o processo verbal que se dá justamente no movimento de reflexão sobre a prática docente a ser analisada pelo pesquisador, observando-se como os possíveis agrupamentos temáticos – indicadores – alimentados

pelos pré-indicadores, articulam-se na construção dos núcleos de significação. Nesse processo,

> A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2013, p. 307).

Os núcleos, portanto, refletem o processo de mediação entre o sujeito – o professor, nesse caso – e o mundo – a experiência da sindemia e a prática docente. Dessa forma, estabelecemos a criação de três núcleos de significação, de acordo com a articulação dos indicadores. O Quadro 7 a seguir demonstra esse processo:

Quadro 7. Estruturação da composição dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
O atendimento ao período noturno e ao EJA	Disruptividade da cultura escolar
Acessibilidade durante o ensino remoto	
O diálogo e a relação com a família no enfrentamento da crise.	
A formação dos professores durante o período de enfrentamento da sindemia	Efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas
Ações e estratégias utilizadas durante o período remoto	
Avaliação	
Infraestrutura educacional para o enfrentamento da sindemia	
O trabalho em regime de Ensino Híbrido	
Percepções acerca do uso da tecnologia	
Percepções e estratégias frente ao retorno presencial	
Atividades realizadas durante a sindemia que continuam a ser utilizadas	
O papel do professor e a valorização profissional	A reconstrução do ofício de professor
Percepções e sentimentos sobre o trabalho docente durante o ensino remoto	
Reflexões sobre o papel da escola e as propostas curriculares	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Apresentamos a seguir, a conceituação de cada um dos núcleos de significação construídos:

1. **Disruptividade da cultura escolar:** este núcleo articula os elementos alinhados às percepções acerca das mudanças na

vivência escolar que vão além da prática docente, mas que, apesar disso, apresentam efeitos não só na percepção dos professores acerca das mudanças na escola, como também podem gerar efeitos no modo como cada professor pensa sua prática docente agora em um novo cenário. Entende-se como disrupção um movimento de rompimento, fratura (Ipiranga; Matos, 2018), ou ainda, uma proposta de mudança daquilo que é convencional (Rodrigues, 2021). Sob tais perspectivas, esse núcleo objetiva as percepções acerca justamente das mudanças instauradas no espaço escolar no cotidiano da comunidade que ali se insere.

2. **Efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas:** este núcleo organiza-se em torno dos indicadores relacionados às práticas docentes no período emergencial remoto, híbrido e de retorno das atividades presenciais, buscando evidenciar como a percepção dos professores sobre as mesmas pode ou não evidenciar a incorporação de novas práticas por parte dos professores e o potencial formativo da sindemia covídica. Reúne indicadores que possibilitam discutir como a tecnologia infiltra-se na prática docente e traz contribuições ao processo de ensino.
3. **A reconstrução do ofício de professor:** organizam-se, nesse núcleo, os indicadores em torno da ideia da própria figura do professor e de seu papel na sociedade, além da percepção e dos sentimentos em torno da própria identidade profissional.

Os três núcleos buscam identificar os possíveis movimentos de mudança na prática docente e o modo como os próprios professores refletem sobre ela, tendo por base a experiência vivida no enfrentamento da COVID-19 no cenário escolar, explorando-se as relações dialéticas de semelhança, complementaridade ou oposição presentes nos indicadores selecionados. Todavia, antes de proceder a apresentação dessa análise, apresentar-se-á um panorama geral acerca das percepções dos professores e gestores a respeito da realidade instaurada no munícipio, de modo a facilitar a compreensão do contexto em que essa pesquisa se insere.

Para tanto, o capítulo seguinte traça um panorama acerca das percepções dos professores por meio dos questionários aplicados, aos dados obtidos nas entrevistas com os gestores – de modo a subsidiar uma compreensão mais apurada da realidade em que a pesquisa se insere e permitir uma leitura mais contextualizada de cada um dos núcleos de significação.

CAPÍTULO 5
UM PANORAMA DO ENFRENTAMENTO DA SINDEMIA COVÍDICA EM ESCOLAS DO INTERIOR PAULISTA

De modo a reconhecer o contexto das escolas, será apresentado um panorama da realidade das mesmas, ancorado nos dados obtidos pelos questionários e por meio das entrevistas realizadas com os gestores das respectivas escolas. Além disso, serão trazidos alguns excertos selecionados das entrevistas com os professores a título de ilustração e exemplificação dos tópicos abordados nos questionários, de modo a complementar a representação do contexto da pesquisa.

Sob uma perspectiva legal, pontua-se que o munícipio lócus da pesquisa seguem as diretrizes curriculares do Estado de São Paulo como norteadora para o enfrentamento da sindemia covídica. Dessa forma, vigorou, a partir do decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais das escolas da cidade devido ao estado de emergência e quarentena, estado este estendido pelo decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020. Tal medida ficou vigente até o decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, o qual dispôs sobre o processo de retomada das atividades presenciais nas escolas. Por fim, a Resolução SEDUC 65, de 26 de julho de 2021 configurou a retomada total das atividades presenciais, permitindo que ficassem em casa apenas casos específicos de alunos que pertençam ao grupo de risco ou mediante decisão dos pais.

Em meio a essa trajetória, dois marcos importantes destacaram-se com relação ao apoio do professor na rede estadual para a condução das atividades em período remoto: o decreto nº 65.231, de 07 de outubro de 2020, que instaurou o Programa Computador do Professor, subsidiando a compra de equipamentos até o valor máximo de R$2.000,00 para professores que atendessem aos pré-requisitos instituídos dentro de seu quadro de magistério, e a utilização do Centro de Mídias do Estado de São Paulo, com aulas transmitidas em rede aberta pelo canal TV Educação.

Conforme pontuado pela gestora da escola que atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a implementação do período emergencial remoto se dá por etapas. Num primeiro momento, opta-se pelo

envio de material impresso, tentativa bastante frustrante na visão da gestora e que não reduzia de maneira efetiva os riscos de infecção por COVID-19:

> Assim, de 100 alunos que levavam atividade, uma escola com mais de 1000 alunos, então quem ia buscar, tinha ali. Bom, num total no início 100 pessoas que iam buscar, dessas 100 pessoas que iam buscar, 30 pessoas devolviam; das 30 que devolviam, 10 estavam feito corretamente e ainda com alguns problemas, talvez cópia da internet. (Cintia, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio/ 2022)

Em seguida, por meio da sugestão de um professor da própria escola, instaura-se o uso do EdModo como ferramenta para aulas assíncronas. O EdModo é uma plataforma gratuita de tecnologia educacional que permite o compartilhamento e envio de materiais. Em seguida, por determinação da Secretaria de Educação, passa-se à utilização do Centro de Mídias, alvo de duras críticas por parte dos professores e da gestora, especialmente em relação ao feedback das atividades enviadas pelos alunos:

> O professor não tem acesso, ninguém corrigia. A única coisa que a gente tinha é... bom, se colocasse um monte de borboletinha e me mandasse, fez! Porque ele não era corrigido, então ficava ali um relatório e aí o que que a gente fazia? Assim, a gente via nesse relatório quem tinha feito todas as tarefas ou quase todas, então dava uma nota satisfatória mesmo sem saber se estava correto. (Cintia, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio/ 2022)

Nesse período, convém destacar a carência de formações institucionalizadas pelo estado para os professores e a utilização adequada dessas novas ferramentas – carência essa a ser discutida posteriormente mediante a análise dos dados obtidos por meio das respostas ao questionário.

Já com relação aos investimentos em infraestrutura, a gestora pontua a aquisição de novos equipamentos, todavia esses sendo instalados apenas em meados de 2021, já após um grande período de atividades remotas. Além desse investimento, a escola dispunha da figura dos professores do PROATEC – Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação, disposto na Resolução Seduc-7, de 11 de janeiro de 2021, alocando professores na função de apoio ao trabalho com tecnologias nas escolas da rede estadual. Durante o período emergencial remoto, a escola dispunha de dois professores nesse cargo.

Nesse ínterim, a escola, por opção própria, começou a utilizar o acesso gratuito ao *Google Meet*, acesso esse temporariamente disponível durante o auge da sindemia, para a instrumentalização das aulas remotas de maneira síncrona e para o período de retomada através das atividades em regime híbrido.

Tendo em vista agora o trabalho da rede municipal de Educação, que atende duas das escolas lócus da pesquisa, o munícipio manteve-se alinhado e seguindo a mesma conduta, instaurando o período de emergência com o Decreto Municipal nº 5.148, de 19 de março de 2020, suspendendo as atividades presenciais nas instituições de ensino da cidade, iniciando a retomada das atividades presenciais com o decreto nº 5.390, de 16 de setembro de 2021.

Dessa forma, após um período de antecipação das férias escolares para reorganização das atividades em março de 2020, iniciaram-se as primeiras tentativas de enfrentamento da sindemia pelo Departamento Municipal de Educação, utilizando-se das redes sociais, conforme pontuado pela gestora das escolas que atendem à Educação Infantil:

> Quais ferramentas que a gente tinha disponíveis na época? Facebook, só! Qual foi a primeira ideia? Então vamos criar uma página da prefeitura, vamos começar a colocar diariamente algumas atividades ali para que as crianças fizessem. (Rubia, Educação Infantil/ 2022)

Devido à carência de plataformas de ensino virtuais na rede municipal, o próximo passo foi a utilização de grupos de WhatsApp pelas escolas e professores e o envio de materiais impressos, em especial devido ao atendimento de crianças moradoras da zona rural e sem acesso à internet ou aparelhos celulares. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos materiais criados pelos professores, havia a possibilidade do uso de apostilas e livros didáticos, como pontuado pela gestora:

> E eles preparavam os conteúdos, todos os conteúdos básicos nas apostilas impressas, seguindo o planejamento, as habilidades, como se realmente estivessem na sala de aula, os alunos, e foram preparados, então, todos: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física inclusive, artes, inglês, e juntamente com as apostilas nós encaminhamos material didático, os livros que nós usamos do PNLD. (Sonia, Ensino Fundamental – Anos Iniciais/ 2022)

Postula-se, em seguida, uma diferença na condução das atividades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente

devido a diferença de idade e na autonomia das crianças com relação ao uso dos celulares, sendo oportunizadas, assim, aulas síncronas apenas para os alunos do Ensino Fundamental, também via Google Meet ou pelas próprias chamadas de WhatsApp:

> No Fundamental, usou-se também depois de muito tempo o *Google Meet*, né, mas no Infantil permaneceu questão do WhatsApp mesmo e o YouTube. (Rubia, Educação Infantil/ 2022)

Destaca-se a prevalência do uso de materiais e equipamentos dos próprios professores, sem o mesmo tipo de subsídio ofertado pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo:

> Os professores, então, cada um tem o seu celular particular mesmo para gravar essas vídeo aulas. Não tinha como oferecer o material para eles, um celular novo, notebook. A escola tem sim um notebook, nós temos aí os computadores, mas os professores preferiram fazer cada um com o seu o próprio celular, mesmo porque estava em casa. (Sonia, Ensino Fundamental – Anos Iniciais/ 2022)

Outro elemento relevante do processo de enfrentamento da sindemia pelas escolas foi o atendimento aos alunos de zona rural: o município, segundo dados do censo 2022 do IBGE, apresenta mais de quatro mil moradores na zona rural, demandando uma atenção especial para o atendimento desses casos, aos quais soma-se ainda elementos de vulnerabilidade socioeconômica, como demonstrado no relato da gestora abaixo:

> as crianças da zona rural! e então, tinha mãe que vinha para a cidade sabe então aqui na cidade ela conseguia pegar o Wi-Fi e aí o que acontecia: ela assiste ela carregava de uma certa maneira ela falava que ela conseguia visualizar as vídeo aulas acho que ela gravava e aí chegava em casa e ajudava a criança (Sonia, Ensino Fundamental – Anos Iniciais / 2022)

De modo a traçar um primeiro contato com as escolas e esboçar um panorama das percepções dos professores sobre sua prática desde a implementação do período emergencial remoto até a retomada do ensino presencial, apresentou-se o material produzido com base nos questionários (Apêndice I). Foram 45 professores respondentes e optamos, para maior

conforto dos participantes, por permitir que a respostas das questões fosse opcional, sem a obrigatoriedade em responder a todos os tópicos.

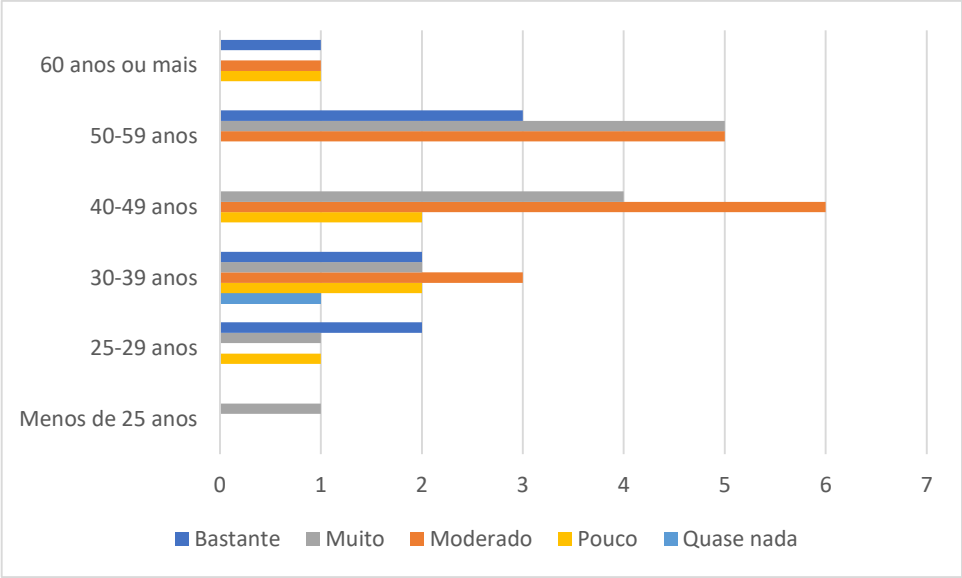
Em primeira instância, é válido notar uma predominância feminina entre os professores que optaram por responder o questionário, contemplando 35 professoras e 10 professores. A mostra segue o que já se discute na literatura, em relação à composição docente na Educação Básica. A maior parte das professoras atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os professores atuam apenas na escola que atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, embora haja professoras atuantes nessas etapas também.

Do mesmo modo, observa-se uma maior incidência de profissionais com 40 anos ou mais (29 professores), fator que pode ser de grande relevância ao se observar a relação dos profissionais com o uso das tecnologias e o desenvolvimento das atividades durante o período remoto. Correlacionando tais dados com a pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2021[6], a autopercepção da maior parte dos professores com mais de 35 anos de idade mostra um conhecimento básico ou avançado, número esse que aumenta conforme a faixa etária dos respondentes. Pode-se ponderar que a faixa etária pode refletir as dificuldades na utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente de sala de aula. A faixa etária pode influir de maneira significativa na utilização das novas TIC. Foi observado uma relação entre a idade dos respondentes e as dificuldades no uso das tecnologias durante o período emergencial remoto.

A Figura 3, abaixo, apresenta a relação entre a idade e a demanda apresentada por professores acerca de suporte técnico necessário para a utilização das novas tecnologias na adequação para o trabalho durante o período emergencial remoto.

Figura 3. Relação entre a idade dos professores e demanda de maior suporte técnico

[6] A utilização dessa pesquisa como referencial comparativo para com a realidade nacional é feita devido à atualidade do estudo realizado em relação às discussões aqui propostas.



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

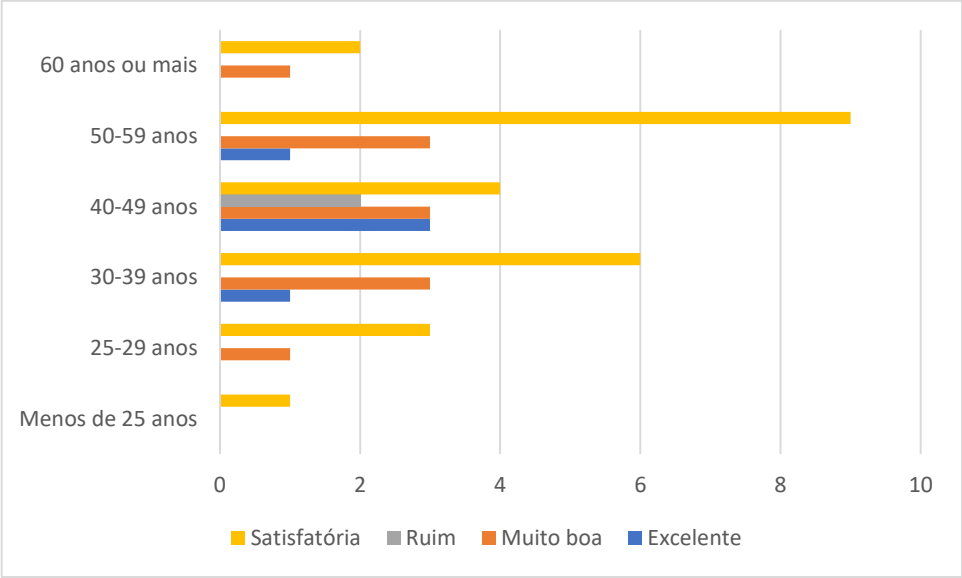
Conforme observado, a necessidade de apoio tecnológico é evidenciada com maior intensidade entre aqueles professores com cerca de 40 a 59 anos de idade. Dessa forma, foi possível validar a hipótese inicial acerca das dificuldades que professores mais velhos encontraram nesse período de enfrentamento da crise, sugerindo uma possível lacuna em sua formação acerca do uso das novas tecnologias. Corrobora-se essa necessidade pelo enunciado do professor Willian, que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

> Poderia ter sido menos traumatizante, se tivesse uma orientação, tivesse um planejamento, algo básico. Nada. Assim é muito complicado, mas foi mais assim, né, autodidatismo mesmo. (Willian, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Observa-se a lacuna na formação quanto ao uso das tecnologias como algo gerador de trauma, e que poderia ter sido menos violento caso o mesmo tivesse recebido uma orientação mais adequada, em sua visão, para a realização das atividades em período remoto.

Chama a atenção, porém, que apesar desse indicador de dificuldade, ao serem questionados sobre como avaliaram sua atuação durante o período emergencial remoto, os professores parecem ter suprido tal dificuldade, conforme demonstrado na Figura 4:

Figura 4. Relação entre a idade e a própria avaliação acerca do uso das novas TIC



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Como observado, diferentemente do senso comum, os professores apontaram, em sua maioria, um uso satisfatório das novas TIC, ao se observar o aumento da faixa etária, indicando um possível processo formativo durante a própria prática no enfrentamento da sindemia covídica. A seguir, um excerto que demonstra a percepção sobre algumas aprendizagens em torno das TIC:

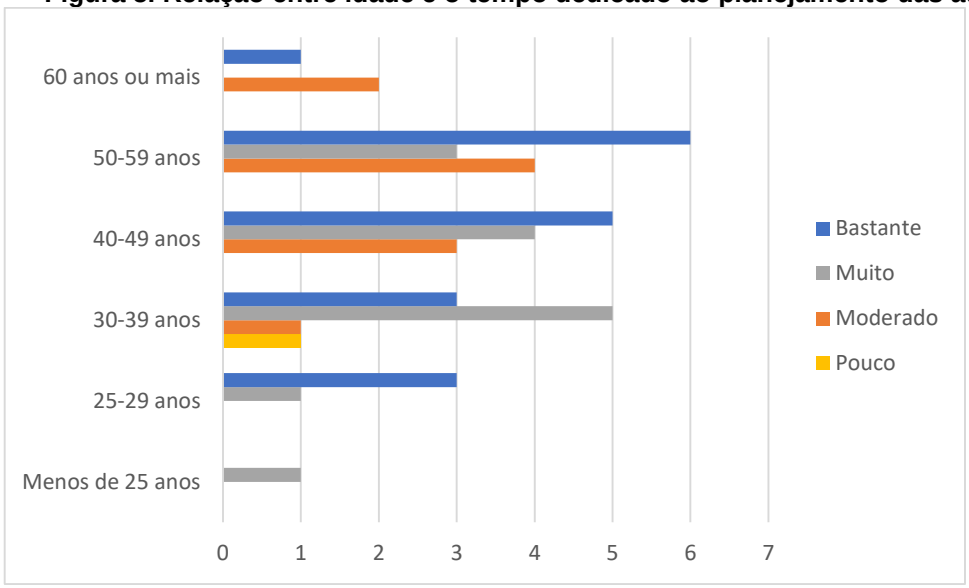
> Eu acho que a gente acabou acessando a... o mundo virtual. A gente, na realidade, isso já era esperado, já deveria ter sido, não é? Claro que na escola brasileira, ainda mais uma escola pública, tudo acontece com o delay, né? A gente ainda usa o diário de classe de papel, que comecei a usar há 30 anos, quando comecei a trabalhar, então e aí é a gente ingressou no mundo digital com força. Eu acho que isso foi muito positivo. Hoje, pra mim acessar drive, subir arquivos, baixar arquivo, baixar aplicativo, é algo tranquilo. Lidar com plataforma digital, anexar aula, avaliar, fazer uma prova, montar uma prova virtual. Hoje eu sei fazer, mas foi um aprendizado muito sofrido. (Amanda, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

Sob essa ótica, apesar das dificuldades encontradas e as queixas acerca das orientações formais sobre o uso das novas ferramentas que se impunham para a prática docente, os professores denotam um ganho efetivo acerca do desenvolvimento de suas habilidades para o exercício de sua atividade. Corrobora-se, assim, o modo como Costin (2020, p. 46) apresenta a sindemia como uma “aceleradora de futuros”, ou seja, como um processo de adiantamento de uma tendência natural à implementação de recursos tecnológicos em todos

os campos do trabalho humano e, em especial, no caso da Educação. Essa tendência, tida como dada no cenário contemporâneo, acaba por aumentar exponencialmente devido ao novo cenário que se configura de modo emergencial.

Ainda refletindo acerca do modo como a idade pode influir nas percepções acerca do trabalho com as novas TIC, observa-se, na Figura 5, um tempo maior de trabalho no planejamento das aulas justamente nas faixas etárias mais avançadas. Além disso, apenas professores mais jovens declararam demandar pouco tempo para a preparação das aulas:

Figura 5. Relação entre idade e o tempo dedicado ao planejamento das aulas



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Foi postulado aqui que essa necessidade de maior tempo no preparo das aulas associa-se à lacuna formativa na trajetória dos professores quanto ao uso das novas formas de tecnologia, conforme demonstrado pelo depoimento do professor Willian:

> Você tinha que correr atrás de novos recursos, preparar novas formas de apresentar tua aula, ou seja, aprender coisas novas ao mesmo tempo. Um acúmulo burocrático insano e ao mesmo tempo você teve que ter aí perdas salariais nesse sentido. (Willian, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Ainda nessa perspectiva na trajetória de enfrentamento da sindemia, os professores depararam-se com o sistema híbrido, sistema no qual parte dos

alunos frequentavam as aulas de maneira presencial e a outra parte assistia de modo remoto. Dessa forma, o preparo da aula acaba demandando um preparo em perspectiva dupla, ou seja, estratégias para os alunos presentes e para aqueles que viam as aulas de maneira *online*. Uma das gestoras comentou:

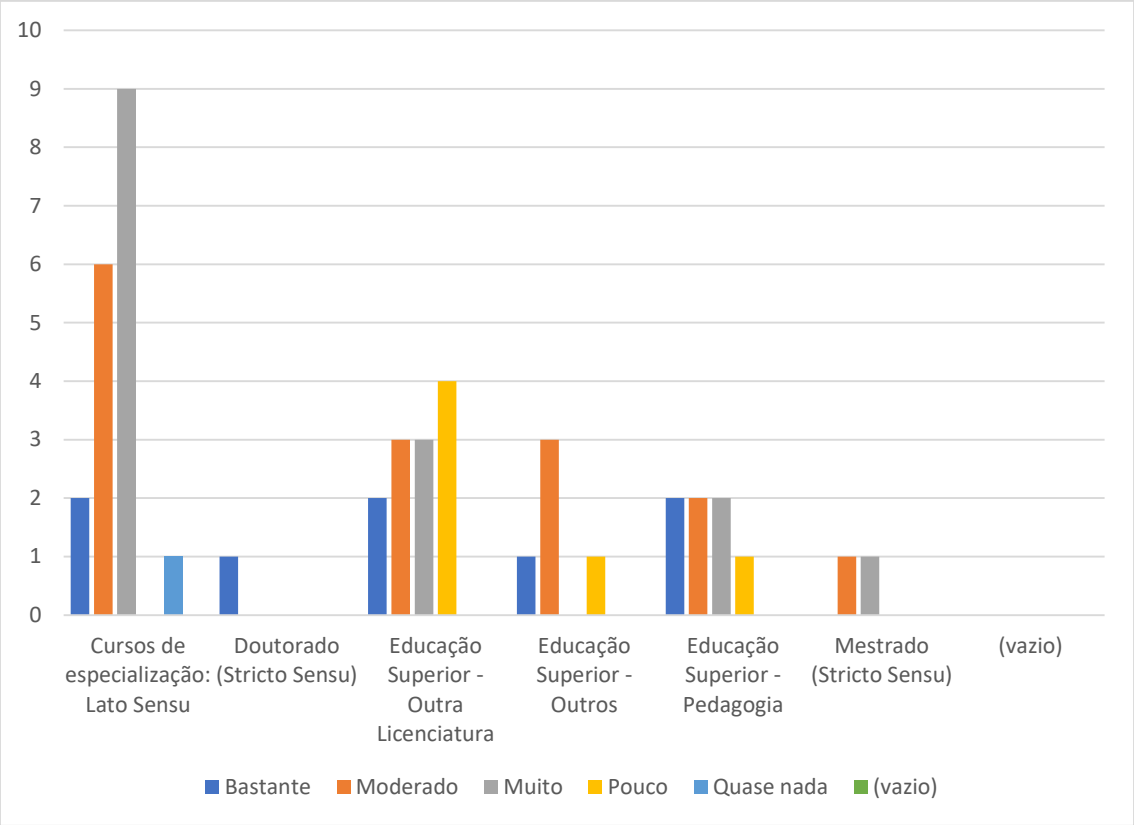
> É muito difícil você conseguir atuar em duas plataformas, com uma plataforma virtual e uma plataforma real, porque principalmente os professores que não têm muita habilidade, ele está ali dando aula para quem está aqui na sala e pra quem tá no computador e falando pra quem estava na frente. O aluno da frente, dentro da sala “professor, você me ajuda aqui, estou com dificuldade.” O professor saía para ajudar e começava: "cadê o professor? O professor sumiu!" Aquele monte de mensagem, o pai ligava: a professora tava dando aula e de repente ela sumiu. A gente ia ver e a professora tava lá na carteira. É uma habilidade que o professor podia fazer assim "olhe, tem alguém me chamando na carteira, espera um minutinho que eu já volto", mas isso tinha que acontecer, porque é uma dinâmica que você não está preparado, não é? Então, de repente, alguns transtornos acontecem. (Cintia, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, 2022)

Outro fator que pode ser relevante, nesse sentido, é que a maioria dos professores trabalha, pelo menos, em dois períodos – manhã e tarde – (33 professores), fator esse que pode influir diretamente na percepção acerca da carga de trabalho. Sob essa mesma ótica, a pesquisa TIC Educação de 2021 apontou que 86% dos professores que lecionam na rede pública também perceberam um aumento na carga de trabalho. Tal percepção deve ser levada em conta ao se observar que o enfrentamento da crise demandava uma preocupação maior com a elaboração das aulas, além da sobrecarga burocrática para o registro das aulas em modalidades remota e híbrida.

Quanto à formação, todos os professores têm cursos de graduação em Pedagogia ou em alguma licenciatura, sendo que três deles têm formação acadêmica *stricto sensu*. Além disso, alguns professores possuem graduação em outras áreas, como Direito, Engenharia Agronômica e Administração.

Inferiu-se que o nível de formação parece não influir diretamente sobre a necessidade de apoio técnico para a implementação do período remoto. Ao observamos os dados, podemos notar que mesmo professores com formação em nível de pós-graduação ainda apresentaram um nível alto de demanda por apoio técnico, conforme demonstrado na Figura 6:

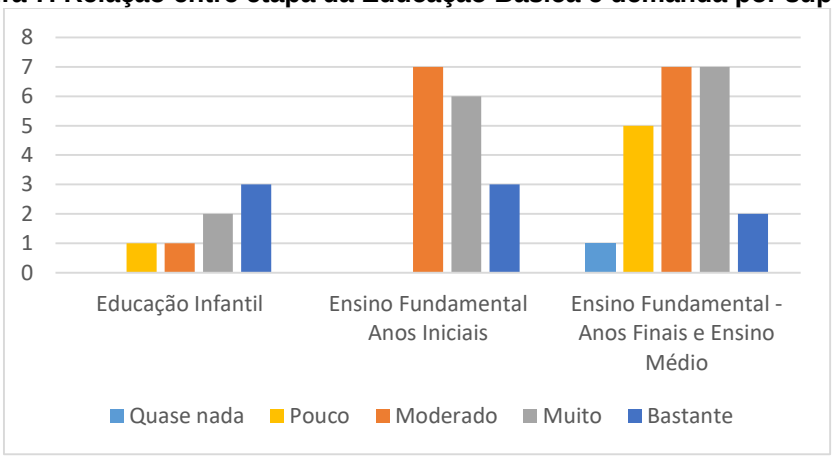
Figura 6. Relação entre níveis mais altos de formação e demanda por apoio técnico



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Ainda nesse sentido, a relação entre a necessidade de maior suporte técnico e a etapa da Educação Básica, levando em consideração o número de respondentes por etapa, também se mostrou bastante equilibrado com relação a uma demanda maior de apoio, podendo denotar que o ineditismo da situação influiu de maneira similar em todas as etapas de ensino. A Figura 7 apresenta essas informações:

Figura 7. Relação entre etapa da Educação Básica e demanda por suporte técnico



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Os quantitativos referentes à Educação Infantil se apresentam menores devido ao menor número de professores respondentes. Ainda assim, é possível notar que mais da metade dos respondentes demonstrou necessitar de muito ou bastante apoio para a preparação das aulas. Em contrapartida, no extremo oposto, por mais que muitos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham expressado suas dificuldades, encontra-se uma parcela relevante de professores com menor demanda por apoio, algo que possa ser explicado, talvez, pela formação diferenciada do professor especialista – em relação ao uso de novas tecnologias e às especializações como pós-graduação – em relação aos demais professores das outras etapas da Educação Básica.

Essa necessidade formativa demonstra-se bastante demarcada pelas críticas aos processos formativos aos quais os professores tiveram acesso. Observando os indicadores obtidos nas entrevistas, podemos perceber a carência apercebida de formações, muitas vezes relegadas às discussões em períodos de reunião – os ATPC – e às orientações emitidas por meio de comunicados:

> Zero, formação zero. Formação às vezes eles davam um ATPC lá por pessoas que mal conhecia o que estava falando. (Márcio, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Tal percepção mostra-se alinhada entre os professores da rede municipal e da rede estadual de ensino, denotando o incômodo diante da carência de uma formação contínua e formalizada acerca de como agir nessa situação. Ao observarmos a realidade nacional, por meio da pesquisa TIC Educação 2021, podemos observar que 65% dos professores participaram de atividade de formação continuada para a implementação do uso de tecnologia em sala de aula – há ainda, portanto, uma grande lacuna com relação às práticas formativas institucionalizadas em nível nacional acerca da formação de professores para o cenário que enfrentaram, com as aulas em formato remoto ou híbrido. Além disso, 54% dos professores, de acordo com a TIC Educação 2021, participaram de eventos formativos por meio de videoaulas, o que já demandaria um

conhecimento básico para o acesso a esse recurso, além do investimento pessoal em tecnologia para essa demanda.

Ao serem questionados sobre as ferramentas utilizadas para realizar as atividades no decorrer do período de afastamento social, observamos uma predominância do uso WhatsApp, muito provavelmente pela praticidade de acesso, sendo esse uma ferramenta de comunicação síncrona gratuita e passível de ser utilizada na maioria dos aparelhos celulares. Posteriormente durante as entrevistas, notamos os efeitos da utilização dessa ferramenta, pontuando-se, desde já, a questão da privacidade dos professores e sua carga de trabalho.

Seguidas ao uso do Whatsapp, surgem as redes sociais, tais como Facebook e Instagram e plataformas de vídeos como o YouTube. Observou-se o emprego do Facebook pela praticidade na acessibilidade, no entanto, não foi utilizado como ferramenta de trabalho síncrona, mas sim, principalmente, como um paliativo no início das atividades durante o período emergencial remoto. A utilização das redes sociais como a ferramenta mais utilizada nesse período encontra eco na pesquisa TIC Educação 2021 – 91% dos professores utilizaram as redes sociais, como ferramentas para as aulas.

Quanto ao YouTube, a possibilidade de utilização de conteúdos multimídias gratuitos justifica seu emprego, sendo, inclusive, uma ferramenta que tem sua utilização continuada com o retorno das atividades presenciais e as mudanças estruturais das escolas, conforme posteriormente observado nas entrevistas.

Destaca-se ainda nesse prisma a presença de ferramentas de comunicação síncrona a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o Google Meet, ferramenta que propiciou o trabalho síncrono, funcionando como o novo espaço da sala de aula. Associada a essa ferramenta, a utilização das vídeo-gravações ocupa lugar de destaque, possibilitando o acesso não só aos os alunos da Educação Infantil em um novo espaço de sala de aula, como também para todas as etapas da Educação Básica, assegurando uma maior acessibilidade dos conteúdos, em especial, para aqueles alunos que, por algum motivo, não pudessem acompanhar as aulas de maneira síncrona.

No caso da escola que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, merece destaque a utilização do Centro de Mídias do Estado

de São Paulo (CMSP) – elemento bastante discutido durante as entrevistas. De acordo com o próprio site oficial, o CMSP é

> uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional. (São Paulo, 2021)

A plataforma, planejada desde 2019, torna-se a principal ferramenta do estado de São Paulo para assegurar o acesso à escola no período emergencial remoto, oferecendo aulas remotamente, gravadas em estúdio, não só pelas plataformas virtuais como também pela rede de televisão aberta.

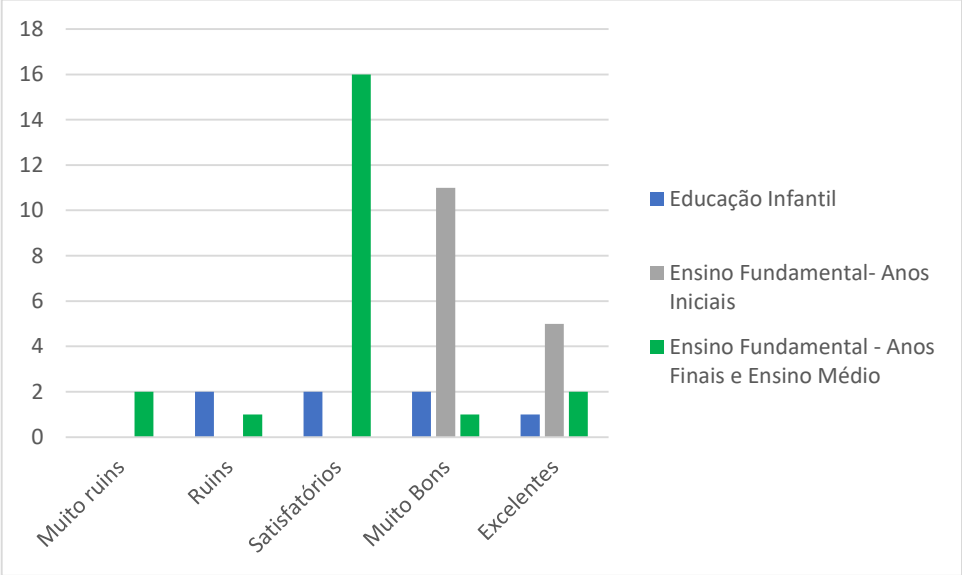
Acerca do uso dessa plataforma, pode-se observar várias problemáticas elencadas pelos professores, tais como a adequação à rotina dos alunos, a defasagem dos próprios conteúdos e o distanciamento ante à interação com os professores, reforçadas durante as entrevistas.

> Olha, foram as tentativas de se gravar a aula e disponibilizar isso no que eles chamam hoje de Centro de Mídias de São Paulo. Eu acho que o Centro de Mídias foi criado nesse momento, mas foi criado do zero. Então, infantil nesse sentido. Alguns vídeos, alguns com erros conceituais, alguns com erros tecnológicos, assim, o conceito certo, mas é uma dificuldade técnica mesmo, certo? Que ele foi assim aquele ano. Foi aos trancos e barrancos. (Márcio, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

> Não tinha, porque no Centro de Mídias, você não tem, você tinha um chat ali, mas, assim, você não vai conseguir responder chat de São Paulo inteiro do estado inteiro. (Leonardo, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Por fim, ressalta-se a importância dada aos materiais impressos, apostilas e livros didáticos: por mais que as novas tecnologias da informação e comunicação tenham sido enfatizadas como principais ferramentas educativas durante a sindemia covídica, os materiais impressos acabaram demonstrando-se ainda necessários para a realização de atividades por parte dos alunos. Observa-se, inclusive, que a percepção acerca dos materiais impressos produzidos pelas escolas nesse momento é bastante satisfatória, conforme se evidencia na Figura 8:

Figura 8. Percepção dos professores sobre o material impresso

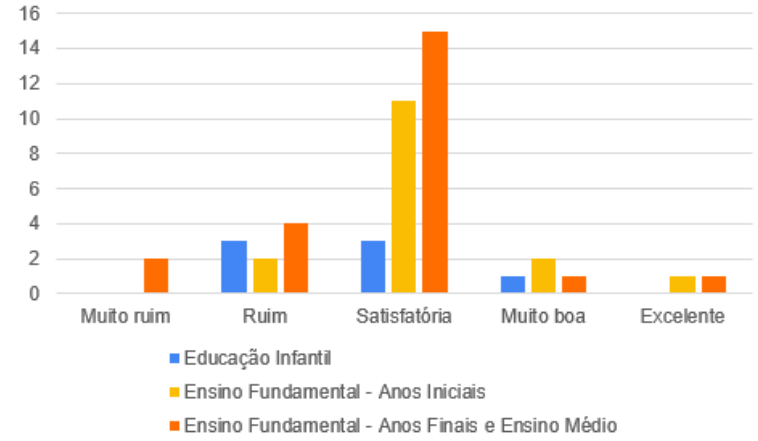


Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Devido a diferença de contingente entre cada escola, não se deve generalizar a percepção dos professores acerca do uso do material impresso. Observamos que os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam uma percepção muito mais positiva acerca do material, sem que os respondentes os apontem como algo de má qualidade – vale lembrar que os professores é quem produziam tal material e isso pode ser elemento relevante ao observarmos tal questão. Uma percepção parecida pode ser notada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Outro elemento que merece destaque é a percepção de como se deu, sob a ótica dos professores, a implementação desse período pelas redes em que atuam. A Figura 9 ilustra tal percepção, conforme ilustrado abaixo:

Figura 9. Percepções sobre a adequação da implementação do ensino emergencial remoto

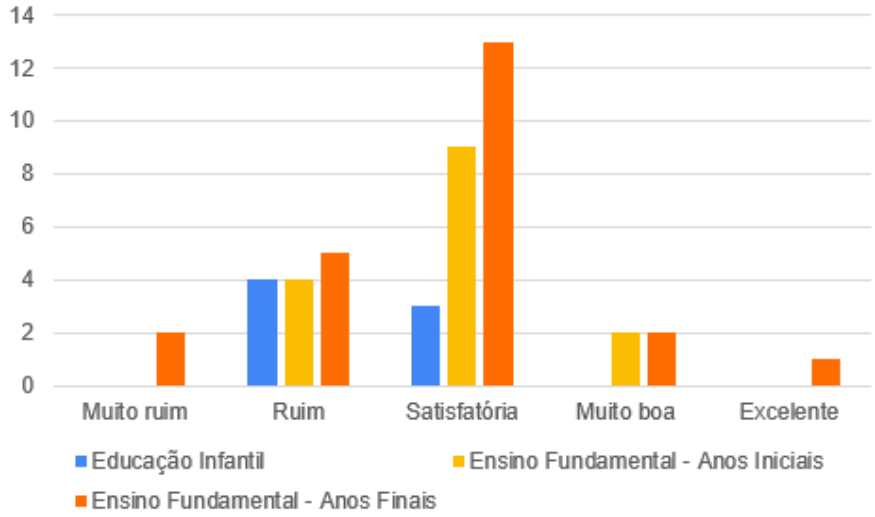


Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Diante de um cenário emergente como o que se propunha, sob a percepção dos professores, é passível que afirmemos que a implementação desse novo sistema, diante do ineditismo desse contexto, as redes adaptaram-se dentro dos limites impostos pela situação e dentro do que lhes foi possível realizar, sem quaisquer exageros. Talvez por causa, justamente, do ineditismo de tal situação, perceba-se, com maior evidência, sobretudo nos anos finais da Educação Básica, uma visão satisfatória desta implementação. Sobre tal aspecto, as entrevistas trarão elementos que podem evidenciar os pontos fortes e fracos desse processo.

De maneira análoga, podemos observar a percepção acerca das atividades avaliativas, conforme demonstra a Figura 10:

Figura 10. Percepções acerca da avaliação



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Neste caso, a maioria dos respondentes da Educação Infantil mostra-se incomodado com as avaliações – tendo em vista, provavelmente, a especificidade do olhar do professor desta etapa da Educação Básica quanto ao desenvolvimento de habilidades em seus alunos, avaliados, não por situações formais, como as provas tradicionais, mas pelo acompanhamento do aluno de maneira mais próxima em meio às atividades que realiza. Já a percepção dos professores dos anos finais da Educação Básica é mais satisfatória, justamente, por conta de os recursos disponíveis para avaliação online serem mais próximos das avaliações comumente aplicadas nas escolas, antes da sindemia.

É relevante a exploração desse elemento durante as entrevistas: por mais que os professores apontem a eficiência das atividades avaliativas como satisfatórias, há aspectos mencionados por eles em relação ao planejamento, execução e processos de *feedback*. Seguem alguns excertos como exemplo:

> Só dar uma passadinha na sala que a gente está, a gente vê a criança que sabe, que não sabe e, na apostila, que nem eu te falei, teve uma apostila que estava inteirinha feita pela mãe. E o que essa criança aprendeu? A gente sabe que não foi ela que fez, mas será que ela estava do lado a hora que a mãe estava escrevendo? Será que é a hora que ela escreveu, alguém ajudou? Será que ela conseguiu sozinha descobrir as respostas? Então, a gente não tem essa, esse parâmetro para saber de onde que vem a dificuldade que eles têm hoje. Então, isso que eu acho que é o difícil. (Iracema, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

> O que foi difícil que eu acho que foi assim trabalho jogado fora foi a correção de apostila, porque a gente corrigiu página por página, a gente tinha apostila que tinha 50 páginas, página por página, exercício por exercício, e a criança não vê o que ela acertou, o que ela errou, o que eu escrevi para ela. (Iracema, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

> O professor não tem acesso. Ninguém corrigia. A única coisa que a gente tinha é, bom, se colocasse um monte de borboletinha e me mandasse, fez, porque ele não era corrigido. Então ficava ali um relatório e aí o que que a gente fazia? Assim, a gente via nesse relatório quem tinha feito todas as tarefas ou quase todas, então dava uma nota satisfatória, mesmo sem saber se estava correto ou não a tarefa, juntando com as atividades que ele entregou durante o período que ele ficou em casa pelo EdModo. (Cintia, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio/ 2022)

Agora, serão apresentados os dados referentes às dificuldades enfrentadas pelos professores em cada etapa da Educação Básica. As Figuras

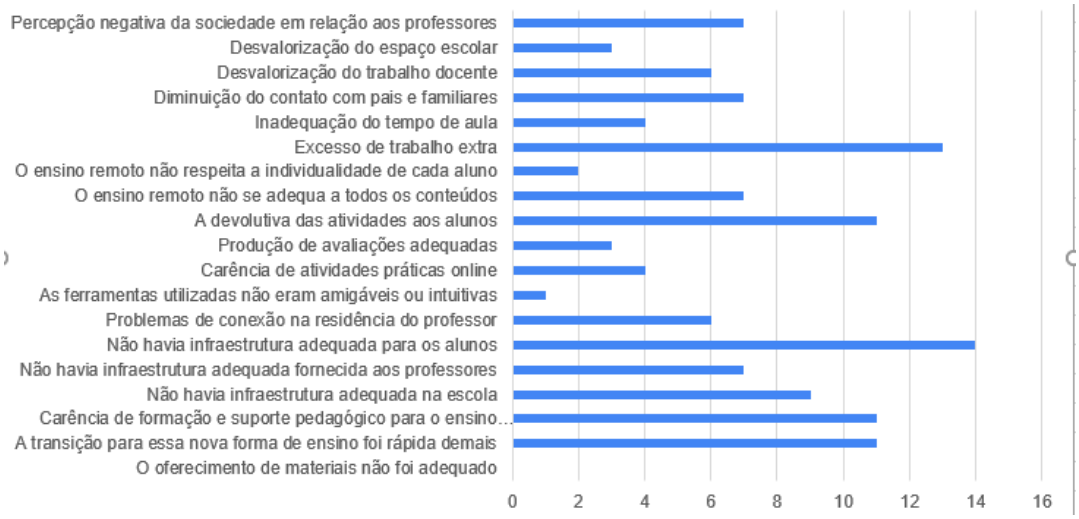
11, 12 e 13 indicam a percepção de professoras e professores por etapa de ensino:

Figura 11. Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Infantil



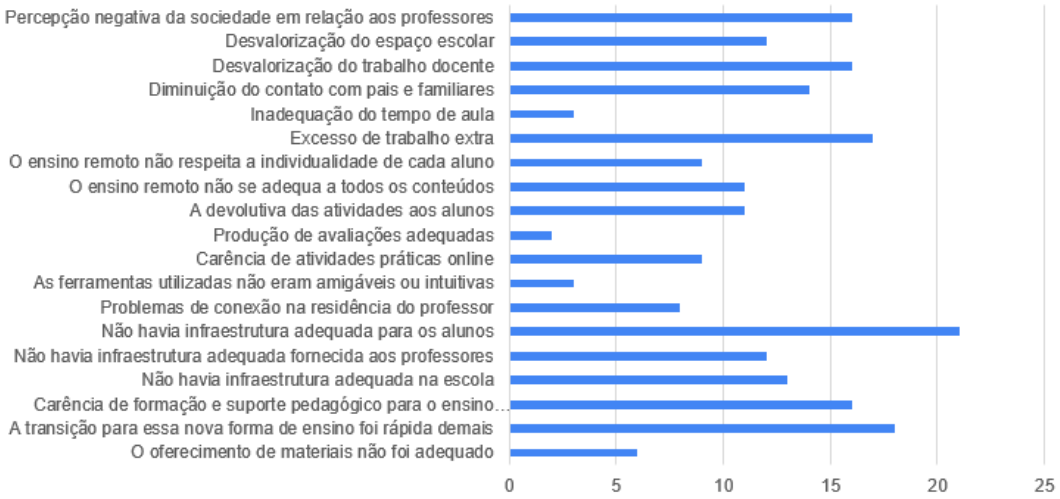
Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Figura 12. Dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Figura 13. Dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

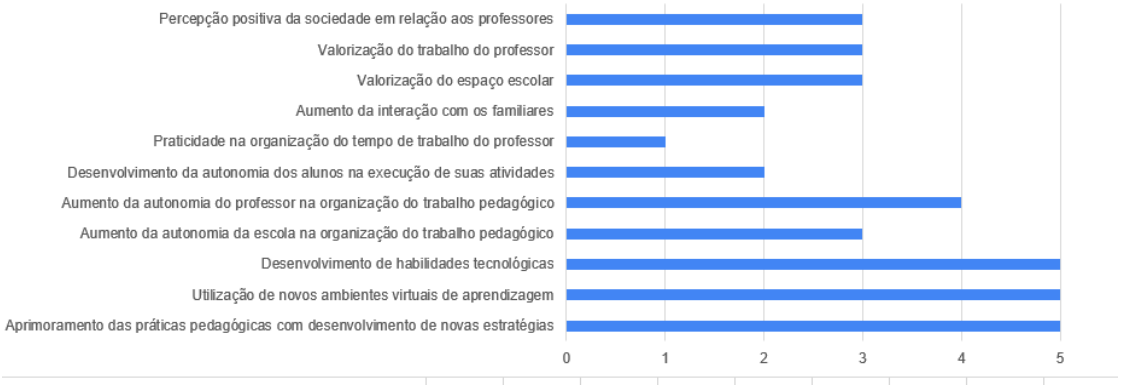


Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Podemos observar, como fator mais relevante em todos os gráficos, a inadequação da infraestrutura em todos seus aspectos: aquela fornecida pelas escolas, aquela fornecida aos professores durante o período em que estiveram em suas casas e aquela oferecida aos alunos. Além disso, ocupam lugar de destaque a carência de formação e a mudança na carga de trabalho.

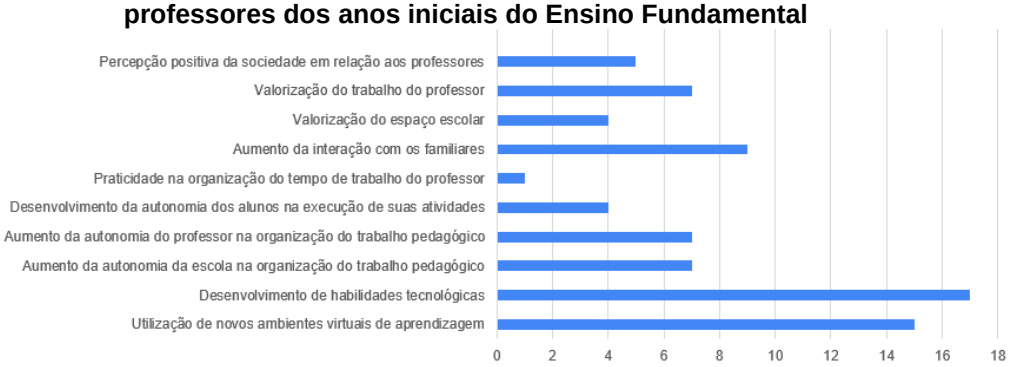
Quanto aos aspectos positivos da experiência sindêmica, também há consenso entre os professores dos diferentes níveis de ensino acerca do aprimoramento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de novas habilidades referentes ao uso das novas tecnologias, bem como no uso de novos espaços de trabalho. Tais colocações, a serem mais exploradas por meio das entrevistas, podem ser indicadores de uma possível incorporação de novas práticas por parte dos professores devido à experiência vivenciada. As Figuras 14, 15 e 16 mostram os aspectos que professoras e professores, em cada etapa de ensino, consideraram positivos durante o período de aulas remotas:

Figura 14. Aspectos positivos no período de aulas remotas sob a ótica dos professores da Educação infantil



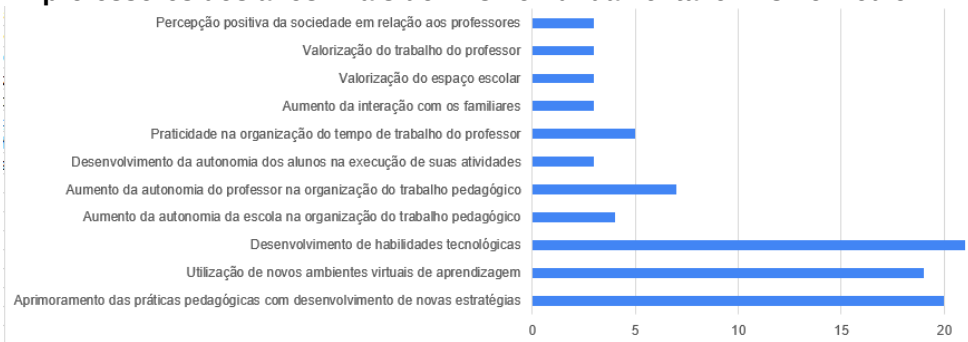
Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Figura 15. Aspectos positivos no período de aulas remotas sob a ótica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Figura 16. Aspectos positivos no período de aulas remotas sob a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Dessa forma, podemos perceber um pouco mais do panorama em que se configurava o trabalho dos professores durante o período emergencial remoto, por meio de suas percepções. A observação dos elementos apresentados permite uma aproximação maior por parte do pesquisador desse contexto e

indica caminhos para a construção do diálogo com os entrevistados, evidenciando pontos que merecem ser explorados com maior minúcia.

É justamente esse panorama que orienta e consolida a construção do roteiro para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores respondentes do questionário que se disponibilizaram a participar dessa nova etapa da pesquisa, permitindo um reconhecimento maior da realidade a ser discutida e mediada pela interlocução com os professores.

Retomamos que o conteúdo das entrevistas com os 10 professores deu subsídios para a construção de três Núcleos de Significação, que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6
OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Como explicitado no capítulo metodológico, os pré-indicadores e indicadores compuseram a construção de três núcleos de significação, a saber a *disruptividade da vivência escolar*, os *efeitos da tecnologia na prática pedagógica* e a *reconstrução do ofício de professor*. O primeiro núcleo permite-nos observar como a vivência escolar encarou as transformações impostas durante o enfrentamento da sindemia, auxiliando na compreensão de como a nova rotina pôde interferir na prática docente. Já o segundo núcleo discorre sobre os sentidos construídos pelos professores acerca do modo como a tecnologia, elemento crucial na prática docente durante esse mesmo período, passa a fazer parte de seu cotidiano. Por fim, o último núcleo explora os sentidos provenientes da reflexão acerca do papel da escola e do professor após as experiências vivenciadas.

6.1. A disruptividade da cultura escolar

A primeira grande marca das tentativas de propiciar a continuidade dos estudos em meio ao enfrentamento da crise provinda do novo coronavírus foi o afastamento social e as tentativas de a escola manter contato com os alunos por meio da tecnologia. Devido justamente ao peso do fator tecnológico na prática docente, optamos por compor um núcleo específico para a discussão desta questão, enquanto este, em primeiro lugar, observa os efeitos da prática do afastamento social em outras instâncias que não diretamente na prática docente. Tomamos aqui a noção de cultura escolar como a apresentada por Julia (2001, p. 9)

> A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Assim, o primeiro elemento a ser observado é como se deu a acessibilidade à escola, vista não apenas como instituição física, mas como o próprio espaço virtualizado da sala de aula, desde o período de afastamento total

até a retomada das atividades presenciais. Nesse momento, destacam-se as reiteradas tentativas de assegurar o contato com os alunos.

As práticas de contato com os alunos partiram, como demonstrado no capítulo anterior, do envio do material impresso até as aulas remotas. Nesse sentido, destaca-se a ineficácia do trabalho com materiais impressos:

> Tinha aluno que não tinha nem celular, judiação! Então, tinha que mandar as atividades e, além disso, a gente mandava umas apostilinhas, umas atividades que pedia para eles desenvolverem. (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

Dessa forma, como pontuado pela professora diante do sentimento de tristeza pela vulnerabilidade dos alunos ("*judiação*"), a ausência de aparato tecnológico demandou o cuidado com material físico, não com conteúdo expositivo ou explicativo, mas com atividades a serem desenvolvidas. Tal prática ocorreu desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, justamente devido ao problema observado acerca da infraestrutura por parte dos alunos e familiares:

> O aluno que não tinha como ter acesso à internet, ele pegava aqui e deixava a atividade aqui ou assistia aqui (Leonardo, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Desvela-se, assim, a ideia de que todos os alunos teriam a possibilidade de acompanhar as atividades por meio dos recursos tecnológicos e a necessidade do olhar humanizado acerca da vulnerabilidade econômica a que se submetiam tais alunos. Pode-se dizer que tal ação foi muito mais reacionária do que responsiva, no sentindo atribuído por Hansen (2021) de que a ação diante de um problema pode, em alguns casos, tornar-se um novo aspecto do problema ao invés de propor encaminhamentos para sua solução ou para a redução de danos – atitude essa muito mais responsiva.

Assim, ao tentar assegurar a continuidade do trabalho escolar por meio do envio de atividades e exercícios impressos não se configuraria como uma prática educativa funcional em si, pois, como afirma ainda o autor (Hansen, 2021), o processo educativo necessita sim da continuidade, mas essa deve atrelar-se a uma noção de ritmo – a pertença a um cotidiano de eventos natural (algo rompido com a situação sindêmica) – e de equilíbrio – a capacidade humana de organizar os sentimentos diante das vicissitudes da vida (algo

extremamente difícil diante da complexidade de fenômenos que compõem uma sindemia).

Se, por um lado, demarca-se a preocupação dos professores em relação a esse acesso por parte dos alunos, por outro, instaura-se também uma preocupação para com a validade das atividades impressas:

> Tinha mãe que entrava e saía [das aulas remotas], tinha mãe que entrava, que não entrava, tinha criança que nem viu do que se tratava, tinha mãe que fazia apostila inteira para criança, tinha criança que não fazia nada e tinha data para devolver e devolvia. (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

O distanciamento coloca em xeque, pela percepção da professora, a autoria das atividades realizadas em casa. Sob essa perspectiva, não só a participação da família quanto ao cumprimento das tarefas escolares é posta em dúvida, como o próprio acompanhamento por parte da família vê-se questionado. Na percepção dos professores, estando eles distanciados de um contato direto com os alunos, a participação familiar, especialmente em relação aos alunos mais novos, era essencial para a realização do trabalho escolar.

Com relação ao diálogo com os familiares, observa-se que as redes sociais se tornaram a principal ferramenta de comunicação entre a escola e as famílias, em especial com a utilização do WhatsApp. Por meio dessa ferramenta, o contato direto do professor para com os alunos intensificou-se, em especial nos anos iniciais da Educação Básica. Se, durante a sindemia essa ferramenta popularizou-se como recurso principal de contato, no retorno, acabou se mantendo, como se pode observar nos relatos que seguem:

> Com os pais, mas tem criança ali que tá no grupo também. Mas, geralmente, é mais os pais que têm. Então, o que acontece? A diretora falou que esse ano, ano passado, nós estávamos no grupo, esse ano teriam os grupos e ficariam a diretora e assessores e pais. Então, o professor que quisesse poderia se retirar do grupo. Eu optei por ficar. Quando tem uma aula diferente eu gosto de mandar um vídeo pra eles assistirem sabe? Quando vai ter tarefa de casa, eu sempre coloco uma mensagenzinha, algum, sabe assim, então eu gosto. Eu trabalhei quilombos com ele, eu coloquei um vídeo, eu coloquei em sala, mas falei “Olha! Quem quiser assistir novamente em casa com a família vou colocar o vídeo lá. Então, eu tive isso, porque eu acho legal esse contato com os pais, essa parceria. Então, a gente sabe que a vida da gente é correria e a gente sabe como é complicado ter outra forma de estar conversando com os pais. (Iracema, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

> Olha, eu tenho um grupo de WhatsApp, mas só eu que sou administradora. Quando algum pai quer falar comigo, eles me chamam no particular. Esse grupo, porque têm vários grupos aqui na escola, tem um grupo que a vice-diretora utiliza pra conversar com os pais e os pais conversam com ela, igual tinha antigamente. O meu não, eu só uso para eu mandar foto, para eu mandar vídeos, para mandar algum recado que eu acho que é interessante. Não é aquela coisa de ficar conversando (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

> Antes da pandemia eu não tinha o hábito de ter grupo dos pais da minha sala e, com a pandemia, eu permaneci com os grupos, que eu acho que é uma um comunicado rápido, que chega rápido a eles, que eles entendem, que eles sabem trabalhar e que dá super certo. Então, isso permaneceu. (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

Os grupos de WhatsApp tornam-se, portanto, sinônimo de dialogismo para com os familiares, seja para envio e cobrança de tarefas – diante da "*correria*" do dia a dia – seja inclusive para novas formas de interação, como a da apresentação dos conteúdos vistos em aula. Elemento interessante é que o grupo criado com os familiares não é mais uma imposição da escola, mas escolha própria dos professores na viabilização de um contato maior com os familiares. Observa-se que essa postura não se mantém na fala dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – inviabilizado, talvez, pelo grande número de turmas que os professores especialistas precisariam gerenciar.

Dessa forma, essa permanência dos grupos pode indicar uma possível renovação na forma de contato para com os familiares e na rotina escolar – em que momentos de diálogos com os responsáveis pelos alunos, muitas vezes, ocorriam apenas nas convocações da escola, como no caso de reuniões de pais, por exemplo. Tal fenômeno, observado no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode associar-se à relação historicamente estabelecida entre a Educação Infantil e o ato de cuidar (Cardoso; Coutinho, 2021), implicando numa busca por um relacionamento mais efetivo com os familiares, sobretudo as mães, consideradas as principais responsáveis pelo cuidado com as crianças nessa etapa da escolaridade. Além disso, as orientações do Conselho Nacional de Educação postulam, no momento da sindemia, a necessidade da presença dos familiares na execução das atividades escolares:

> No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno. (Brasil, 2020a, p. 9)

Porém, a disponibilidade dos responsáveis para o acompanhamento das crianças, sobretudo na Educação Infantil, como pontuado por Cardoso e Coutinho (2021), torna-se dificultosa, principalmente para famílias de maior vulnerabilidade social, principalmente, nesse momento em que as crianças são extremamente dependentes das figuras familiares, diante do afastamento físico da figura do professor. Assegura-se, assim, a continuidade (Hansen, 2021) das atividades por meio de seu envio pelos professores, porém sem a garantia do ritmo ou do equilíbrio entre elas, elemento fundamental para a efetividade das mesmas.

A percepção dos professores sobre a atuação das famílias é bastante limitada, seja pela realidade social dos alunos, seja pela percepção do acompanhamento das atividades, como ilustrado a seguir:

> A família que não acompanhou o filho que não estudou com ele, foi por opção porque tudo bem que tem famílias que não têm uma estrutura adequada, seja ela qual for, não é, financeiro, emocional, que permita esse acompanhamento tranquilo, regular do aprendizado do filho. A gente sabe, mas, assim, de modo geral, eu posso dizer, assim, fora os meninos da zona rural, que recebiam porque a prefeitura ia levar lá de perua Kombi, fora os meninos da zona rural que não tinham acesso à internet, mas ainda assim eles davam jeito, as famílias mais interessadas vinham para a cidade, baixavam as aulas no WhatsApp, voltavam para roça, onde não pegava o sinal. (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

Pode-se dizer que ocorreu um movimento intersetorial na tentativa de atender todas as crianças, como observado no caso daquelas oriundas da zona rural, em que a rede municipal se mobilizou para o atendimento desses alunos através dos veículos disponíveis na prefeitura. Esse tipo de atendimento, como pontuado por Cruz *et al.* (2021), é uma das atitudes mais prementes no atendimento aos problemas gerados pela COVID-19, que extrapolam o acesso

à escola, mas interferem em questões de assistência social – o que, inclusive, configura o fenômeno como sindemia. Porém, nesse caso, ao lado do movimento de busca da compreensão dos motivos pelos quais as crianças não acompanham as aulas, emerge a questão do "*interesse*" – visto que, diante das dificuldades de acesso às aulas, o movimento de busca ativa dos alunos – representado pelo veículo municipal a levar materiais para a zona rural e pelas famílias que se locomoviam até a cidade para obterem acesso à internet – a escola cumpria seu papel ofertando a continuidade aos estudos e apenas os desinteressados deixariam de lado a execução das tarefas. Dessa forma, ao lado de famílias que não têm condições para ofertar o acompanhamento para a realização das atividades escolares estariam *"famílias que são muito permissivas e deixou a coisa correr, não é?*" (Amanda Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022))

O sentido atribuído a essa *permissividade* parece encontrar forças no modo como o sistema escolar – no caso, a rede estadual – lidou com a ausência dos alunos nesse período. Conforme apresentado no trecho abaixo, essa permissividade opera-se na forma de uma *obrigação* do professor ao ofertar atividades de compensação de ausência e de recuperação.

> Lá no finalzinho, no último, eles iam atrás e, de repente, aparecia essa pessoa e daí você era obrigado a trabalhar, era obrigado a dar alguma atividade, porque daí a justificava é que a Secretaria da Educação disse que "não! Ele pode não ter tido acesso à internet, eu não sei o quê, não sei o quê... então ele tem direito que você dê". Dava uma atividade de recuperação e no finalzinho passava. (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Desse modo, sob a ótica dos professores, a permissividade ou ausência dos responsáveis, aliadas ao modo como o sistema estadual de ensino lidou com as ausências, parece ter efeitos na continuidade e efetividade do ensino. Não só isso, mas também se configurou um esvaziamento da ideia de ensino na proposta de que as aulas se tornaram apenas a resolução de atividades enviadas, nas quais a figura do professor foi posta de lado, tornando-o apenas um produtor de material.

Tal postura rememora a analogia feita por Barbosa e Soares (2021) em discussão sobre a pobreza infantil e o conto "A nova roupa do rei". Ante a carência de participação dos alunos e a dificuldade de acesso imposta em um

momento tão conturbado, a percepção desses elementos, mesmo que pontuada pelos professores, parece invisibilizar-se o "*desinteresse"* ou a omissão dos familiares.

Observa-se, ainda, que esse afastamento da presença dos familiares vai além do momento da sindemia, sendo apresentado como omissão ainda com o retorno das atividades presenciais, como exemplificado a seguir:

> Os pais não têm mais aquele... aquela preocupação em estar amparando o filho em casa também, sabendo o que o filho está aprendendo ou não. Eu acho que isso é uma coisa muito negativa que está repercutindo aí na vida dos jovens hoje em dia, né? Muitos filhos órfãos de pais vivos que acabam tendo que se virar sozinhos. (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

> Olha, centralizando a resposta na pandemia, as famílias são tão omissas quanto na cobrança do filho, mas são muito ágeis em cobrar de terceiros, sobretudo do professor. Então, o meu filho não tem responsabilidade de nada, mas a escola, o professor, têm responsabilidade de tudo. Então, a omissão que existia antes eu acho que ela só foi um pouquinho potencializada, continua do mesmo jeito. Meu filho não tem que fazer nada. Agora, a escola, o professor tem de fazer tudo. Se meu filho não aprende, não é porque não estuda. É porque o professor não ensina. Então, é um desvio de conduta complicado, certo? (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Se, ao observarmos os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, percebemos um contato maior com os familiares por meio das ferramentas como o WhatsApp, a percepção para as demais etapas da Educação Básica é distinta: a omissão e desinteresse dos filhos (ou a *"falta de responsabilidade"*) é reflexo da omissão e desinteresse dos responsáveis – ainda maior após os efeitos da sindemia.

Os professores, sob esse aspecto, parecem buscar compreender a complexidade de fenômenos que podem interferir nesse processo e ressaltam a preocupação em como isso influi no desenvolvimento dos alunos:

> difícil julgar que você não sabe o que acontece no universo da família ali, com tudo isso que está acontecendo, mas é... diante de tudo o que foi proposto e que só não acessou mesmo é quem não quis, quem não se interessou, por que, mesmo no caso dos alunos de zona rural, que a gente tinha que ter um acesso de internet era precário ou inexistente, as atividades... Então, esses foram os casos que realmente não dependeram... o não acesso não dependia tanto da família, dependendo das circunstâncias, mas que o pessoal de região central que tinha acesso ao material impresso que a escola disponibilizava,

> que tinha professor... (Amanda, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

Observa-se a tentativa de compreensão da realidade dos alunos, quanto à acessibilidade, em especial os alunos de zona rural que parecem provir de uma vulnerabilidade social muito mais demarcada. É cabível aqui a reflexão sobre tais dificuldades enfrentadas pelas famílias nesse período, como a diminuição da renda familiar e a própria dificuldade imposta pelo confinamento (Cardoso; Coutinho, 2021), realidade na qual vários membros da família sujeitaram-se a perda de empregos ou diminuição da renda, em um momento em que o cuidado das crianças demandaria justamente o afastamento da atividade laboral, sobretudo durante a sindemia, em que a supervisão das atividades escolares ficou restrita aos membros do núcleo domiciliar. Novamente, reitera-se que o material impresso foi apresentado como *atividades* a serem realizadas, propondo a continuação do trabalho por parte do aluno e do professor, sem que, necessariamente, fosse expressa alguma forma de apresentação do conteúdo. Além disso, há uma visão bastante contraditória entre os professores nos sentidos construídos acerca da responsabilidade do aluno frente ao esforço demandado na construção desses materiais impressos. Como postulado pela professora, alguns casos de ausência de retorno das atividades dão-se, não pelas dificuldades de acesso, mas sim pela carência de interesse por parte do aluno ("*só não acessou quem não quis*"), o que parece alinhar-se ao questionamento da autoria das atividades, que encontra eco na percepção de outros professores:

> Os alunos que realmente estavam comprometidos, realmente faziam, mas em boa parte assim, entregava, entregaram, e as que não entregavam realmente não estavam indo ou abandonaram. Não estava preocupando tanto. (Willian, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Todavia, numa perspectiva distinta, podemos observar que, na tentativa de compreender a realidade dos alunos, as dificuldades de acesso estabelecem-se por questões outras para além do interesse:

> Porque nem todos faziam ao mesmo tempo. Alguns, muitos foram para o mercado de trabalho, então eles podiam assistir aquela aula, podia assistir aula do CMSP, porque ficou uma coisa que achei até meio

> maçante para o aluno. Vamos supor: o aluno que assiste de manhã, ele assistia as aulas aqui de manhã das 7 ao meio-dia e 35 e à tarde ele tinha que assistir o Centro de Mídias. Ficou pesado para eles. Então, um aluno que, de repente, ele achou um trabalho no supermercado, que ele ia, muitos foram mesmo para o mercado de trabalho neste momento (Leonardo, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Na percepção desse professor, observa-se um movimento de compreensão de como a composição das aulas remotas encara como obstáculo as condições sociais dos alunos – os quais, muitas vezes, precisaram priorizar o trabalho nesse período de crise em detrimento dos estudos – diferentemente do postulado pela outra professora. Dessa forma, pode-se inferir que a carga de trabalho por parte dos alunos ou as próprias necessidades econômicas em um período tão conturbado podem ser justificativas para o que poderíamos chamar de desinteresse por parte dos alunos. Como apresentado por Guizzo *et al.* (2020), o processo de reinvenção do cotidiano é marcado pela ilha composta exclusivamente pela casa, em que as atividades laborais da família precisariam se reconfigurar para o espaço e tempo próprios da escola – esses elementos já tão desvirtuados pela modernidade, como pontuado por Larrosa (2018), e que configuram a especificidade do labor docente – agora relegado à atenção dos familiares sem que esses tenham tido a devida formação para tal. Nesse sentido, McGuinness (2020) pontua todas as possíveis dificuldades enfrentadas pelas famílias – como falta de preparo para lidar com as atividades, carência de infraestrutura, demanda de tempo, por exemplo – e que devem ser ponderadas para que não taxemos o afastamento dos alunos como mero desinteresse.

Dessa forma, na medida do que era possível e dentro do que os professores apresentam em suas falas, o trabalho em regime de afastamento atingiu parcialmente os alunos, independente da etapa da Educação Básica:

> Não 100%. Por quê? Porque, na verdade, nós não estávamos acostumados com isso, nem tão pouco as famílias. Então, falar que nós atingimos 100%, não foi 100%. Então, assim, eu acredito que nós tenhamos atingido os 60, 70 por cento, que dentro do que nós poderíamos estar proporcionando, do que a rede nos ofereceu também e dentro daquilo que as famílias podem estar ajudando as crianças em casa. (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

Demarca-se, na fala da professora, uma postura de resignação diante de seu próprio trabalho, sobretudo, no que se relaciona ao atendimento aos alunos:

o que ocorreu foi o que era possível, não só dentro dos limites da infraestrutura da escola e dos lares dos alunos, como também, e agora reiterando as afirmações da professora Iracema, dentro da participação familiar dentro do desenvolvimento das atividades propostas pela escola. Com relação a isso, as práticas de responsividade ante o afastamento social atendem à demanda emergencial na medida de suas possibilidades, sem deixar de descortinar as fragilidades do sistema educacional – as quais já existiam e foram desveladas ou até mesmos agravadas pelas novas condições. Longe de uma postura pessimista diante disso, concordamos com Almeida e Dalben (2020, p. 16):

> Complementando a política pública, que orientou, de forma homogênea, as instituições da rede, iniciou-se localmente um processo de descortinamento dos problemas e de busca por soluções, ainda que com severos limites de ação. Apesar das regulações estatais fazerem a escola tender à adoção de processos prescritivos e burocráticos, contraditoriamente, ela passou a construir ações diversas para a inclusão dos diferentes sujeitos no processo. Esse movimento, com ações participativas e inclusivas, evidencia a necessidade de se tomar a escola como um lócus pensante e com potencialidade para a mediação das políticas.

Um último elemento acerca do que se pode inferir quanto ao acesso em relação às atividades impressas era o escasso número de devoluções das atividades: mesmo que, por estratégias diversas, o material chegasse à mão dos alunos, o mesmo não retornava em sua totalidade para os professores – elemento pontuado em realidades diversas espalhadas pelo país (Almeida e Dalben, 2020):

> Mas nessa devolutiva do material impresso, muita coisa se perdia também. Eles não traziam de volta. (Amanda, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

Alinhado a isso, a percepção acerca do distanciamento na relação professor e aluno parece ser apercebida em outras instâncias além do envio de materiais, mesmo para alunos cujas condições de acesso eram razoáveis – agora atentando-se para aqueles que ingressavam nas opções de aulas remotas ofertadas pelas diferentes escolas:

> Você pedir para ele abrir imagem [a câmera] é meio que invasivo, às vezes. Eles não querem se expor, não sei, não poderia cobrar isso. Eu

> vejo dessa forma, entendo desse jeito, né, uma certa ética mais do livre arbítrio dele, abrir vídeo-chamada no começo, no final da aula mais ou no meio dela, mas você vai ficar mais tempo policiando aluno que realmente dando aula (Willian, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Sob essa perspectiva, o acesso às aulas não se dá simplesmente diante da presença do aluno nas chamadas *online*, mas também na possibilidade de contato visual por parte dos mesmos. Observa-se aqui, novamente, a insegurança do professor ante a postura "*ética*" do aluno que pode estar ou não assistindo as aulas, aproveitando-se da câmera desligada. Ao mesmo tempo, o professor denota o cuidado de se pensar acerca disso, tento em vista que solicitar o ligamento da câmera pode ser algo "*invasivo*" – pode-se inferir que essa postura invasiva seja pela exposição da realidade familiar do aluno, das condições sociais percebidas pela exposição do domicílio, o medo da exposição propriamente dita na internet ou ainda as impossibilidades de conexão por imagem visto a qualidade da internet. Opera-se um movimento de ressignificação dos limites dos espaços da casa e da escola que demanda uma nova percepção do contato com o aluno.

Nessa ótica, novamente postula-se a importância do acompanhamento contínuo dos familiares:

> Então, o que se tenta fazer é uma compensação, mas eu percebo que, enquanto não houver uma consciência não é, uma proatividade das famílias, as coisas não acontecerão de fato, porque, se ela pode colocar a TV de fibra é... internet de fibra, TV digital, treinar o professor, oferecer aula de apoio, psicopedagogo, mas, se a família não manda o filho para escola, não orienta na feitura das tarefas, não, não conscientiza de que escola é importante para a vida dele, para formação dele com a pessoa, não vai. Milagre a gente não faz. (Amanda, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

> Teve criança que fez tudo, que participou, que mandava questão de dúvida que a gente respondia, falava de novo para eles, eles entendiam e teve crianças não, não, nem aparecia. A mãe também não se manifestava, não perguntava nada. A gente achava que tava tudo bem e, a hora que a gente recebia a apostila, muitas vezes, era em branco (Iracema, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

Observa-se ainda que, mesmo com a possibilidade das atividades *online*, o material impresso não é totalmente descartado. Além disso, o diálogo entre professor e aluno, e, entre os próprios alunos, no modo como são percebidos

pelos professores, parece ser bastante contraditório e operacionalizado de acordo com as possibilidades de cada aluno – ora isolando-se devido a vários motivos possíveis, ora dialogando e interagindo nesse novo cenário, como reforçado pela professora Olga:

> Eles queriam conversar muito pelo online, então eles queriam abrir a câmera, eles queriam falar e, sim, eles queriam participar de tudo (Olga, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Nesse caso, a professora Olga destaca a participação dos alunos pela necessidade que tinham de interagir entre si, demonstrando um grande interesse nas atividades propostas remotamente, diferentemente do apontado por outros professores.

Diante desse processo, a acessibilidade dos alunos que frequentavam as aulas durante o período noturno, em especial àqueles que pertenciam às turmas da Educação de Jovens e Adultos, foi ainda mais prejudicada, dada a especificidade do público atendido:

> Agora a presença realmente foi mais complicada e nesse caso principalmente do EJA. Poucos mantiveram uma frequência mais assim mesmo à distância. Mais uma coisa maior, a regularidade, a maioria deles ficou meio por conta de algum trabalho de recuperação, de final de bimestre mesmo. (Jair, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Novamente e com maior intensidade, a assiduidade às aulas é substituída pelo envio de atividades de recuperação ao final do bimestre, esvaziando-se o papel da aula em si em detrimento da entrega de trabalhos. Essa percepção encontra eco em outras políticas estaduais, como a pontuada por Oliveira *et al.* (2021) sobre a carência de ações públicas para os grupos mais fragilizados no cenário educacional – os alunos que frequentam o período noturno, em especial àqueles pertencentes à Educação de Jovens e Adultos – aqueles “esquecidos” pela sociedade, como colocado por Rodriguez *et al.* (2021).

Diante desse processo disruptivo da acessibilidade ao espaço da sala de aula, demarcado por nuances com relação à participação dos alunos, algumas consequências parecem modificar substancialmente a rotina escolar. Uma delas é a criação de uma *cultura da falta:*

> Então, quando você me pergunta, houve perdas? Houve, mas elas continuam acontecendo por uma cultura da falta, por uma cultura do "vou fazer se eu puder, vou fazer se eu quiser, eu vou fazer se eu conseguir". (Amanda, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 1ª Entrevista/2022)

O afastamento social parece sugerir uma possibilidade de distanciamento do espaço físico da escola – mediada, talvez, pela possibilidade de envio de trabalhos de compensação, como ocorrido no período da sindemia. Outra hipótese é o resguardo maior com a saúde: se antigamente ir à aula com sintomas gripais era algo comum, após a sindemia, tanto pelas orientações sanitárias advindas de órgãos responsáveis como o receio ante os riscos das doenças, com o retorno das aulas presenciais esse cuidado pôde justificar essa possível cultura das faltas, e não apenas a sensação de desinteresse por parte das famílias e alunos. Alia-se a isso um alto índice de evasão dos alunos do Ensino Médio:

> Você tem principalmente no Ensino Médio, você tem uma grande evasão de alunos. (Leonardo, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. 1ª Entrevista/2022)

Dessa forma, podemos observar dois grandes elementos nas mudanças da rotina escolar provindas da experiência sindêmica: as modificações nas estratégias de comunicação com os núcleos familiares dos alunos – essa vista como elemento fundamental para a efetividade do trabalho docente, independente da época em que aconteça –; e a possibilidade de afastamento do espaço escolar, mesmo após o fim da sindemia decretado pela OMS, devido às dinâmicas utilizadas pelo sistema escolar para lidar com o afastamento social.

6.2. Efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas

Antes de apresentar a análise dos elementos aqui agrupados sob o núcleo "Efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas", faz-se necessária a reflexão acerca do que entendemos por prática pedagógica. A discussão acerca do que se entende por tais práticas é, talvez, uma das mais abrangentes ao tratarmos da questão da formação de professores. Longe de buscar cristalizar essa reflexão na construção de um conceito delimitado do que chamamos práticas

pedagógicas, é necessário que algumas reflexões sejam elaboradas no que diz respeito a como tais práticas são entendidas, tendo em vista que essa reflexão se alinha diretamente ao objetivo principal desta pesquisa.

Em primeira instância, cabe retomar a origem etimológica do próprio termo prática: derivado do grego *praktiké*, a palavra associa-se a ideia de uso, exercício ou experiência (Cunha, 2010). A prática, enquanto uso e exercício, estabelece-se no modo como o indivíduo encara os problemas que se lhe apresentam no decorrer da vida cotidiana, mobilizando uma série de pensamentos e ações para o devido enfrentamento de tais fatos. Indo além, o autor ainda propõe um exercício de reflexão acerca de como essa noção de experiência pode (ou não) consolidar a prática docente como um ofício, próximo ao uso da técnica por parte de artesãos no cumprimento de seu labor (Larrosa, 2018). Nesse exercício, mais do que pensar sobre as semelhanças ou divergências da prática docente em relação ao ofício artesanal, chama a atenção o modo com que Larrosa aponta como a prática docente estabelece-se no contato diário do professor para com a atividade no ambiente escolar, em todas as formas de relacionar-se com o seu objeto do conhecimento, de modo a ser mediador entre este e os estudantes.

Considerando o sentido de experiência proposto pelo autor, podemos encarar que a prática docente como experiência, explorando as três dimensões (Larrosa, 2011): o *aquilo*, referindo-se ao contato do sujeito docente com a realidade escolar; o *me*, processo de reflexão do professor acerca de como suas próprias aprendizagens e subjetividade relacionam-se com o mundo escolar; e o *passa*, que se refere à ação tomada diante da lida com o mundo escolar, permeada pela subjetividade do professor. A expressão ganha, então, sentido próximo ao que temos sobre prática pedagógica: o modo pelo qual o docente lida com a relação entre o mundo escolar e sua própria subjetividade enquanto professor na execução de sua atividade prenhe de intencionalidade pedagógica.

Ainda nessa perspectiva, a prática pedagógica associa-se à ideia de experiência como algo singular e singularizador. Singular, pois ocorre no momento único de relação entre o indivíduo docente e o contexto que se lhe apresenta na execução de sua atividade, momento esse impossível de ser reproduzido ante a miríade de variáveis que se apresentam. Singularizador, pois, diante da reflexão acerca do modo como executou sua atividade, o professor

estabelece uma relação única e privilegiada para com o modo como mobiliza suas ações durante o fazer pedagógico, incorporando-as ou não à execução de suas práticas, por meio das experiências pelas quais passa em seu processo formativo constante e diante das múltiplas relações ocorridas no espaço da sala de aula.

A partir dessa aproximação entre experiência e prática, é possível também observar que a prática pedagógica se estabelece num ambiente de relações multiplexas, prenhe de variáveis e de elementos que se relacionam, interferem entre si, reiteram-se ou rejeitam-se. Nesse sentido, cabe uma aproximação das discussões de Larrosa com a noção de *relação pedagógica*. Recorremos aqui ao apresentado por Amado *et al* (2009, p. 77) que concebem a "relação pedagógica como uma das concretizações da relação educativa.", ocorrendo sempre que, na relação entre dois ou mais seres humanos, um deles procura, de maneira intencional, ensinar determinados elementos culturais ao outro, "num espaço e num tempo delimitados, no decurso do "acto pedagógico" (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados)" - ou seja, num ambiente com tempo e espaço demarcado pela intencionalidade pedagógica como a escola em si oferece.

Sob este viés, a relação pedagógica, como parte do processo de orientação intencional (diferentemente do processo formativo do ser humano em sua relação direta com o mundo que o rodeia através de experiências pessoais e desligadas de intencionalidade pedagógica) acerca de conteúdos culturais do mundo que vivemos, constitui-se num espaço-tempo determinados (elementos esses também caros à Larrosa, 2018, ao discutir sobre o espaço-tempo escolares), cuja intencionalidade do ato de ensinar determina a escolha consciente acerca do modo em que se estabelecem relações entre os objetos de saber, o professor e seus alunos. Nessa circunstância "o ofício é inseparável do lugar onde é exercido" (Larrosa, 2018, p.26), demarcando-se a relevância desse espaço para a compreensão das práticas pedagógicas.

Diante disso, assume-se a concepção de ato educativo e, por conseguinte, de prática pedagógica, como uma ação marcada pela intencionalidade. É justamente nesse sentido que Franco (2016 p. 542), ao discorrer sobre a construção de um conceito de prática pedagógica, concede à intencionalidade um lugar privilegiado:

> São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

A prática pedagógica estabelece-se, assim, numa ação de fim premeditado pelo professor: há de haver um objetivo claro a ser atingido para que se defina uma prática identificada como pedagógica.

Caminhando para além da intencionalidade, Franco (2018) aponta ainda que se apresenta uma dimensão histórico-cultural da prática reconhecida como pedagógica, marcada pelo espaço-tempo em que se insere, bem como por relações dialéticas, vistas numa perspectiva histórico-crítica. Desta forma, a prática pedagógica se consolida em ações marcadas pelas relações contextuais em que se realiza. Considerando o professor, podemos questionar, então: quais as intencionalidades do professor? Como se dá a relação deste para com os alunos? Qual a realidade sociocultural desses alunos e como ela se relaciona com os objetos de saber? Em outras palavras:

> Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. (Franco, 2018, p. 542)

É justamente sob essa ótica, a das imbricadas inter-relações presentes no exercício do trabalho docente, que Azanha (2004) alerta-nos sobre as dificuldades de consolidar a prática pedagógica na apresentação de modelos prontos de ensinar, ancorados a um positivismo degenerado (Azanha, 2011), que vê as teorias acerca da aprendizagem como manuais pedagógicos de excelência, desvinculados da real experiência humana no ato de educar:

> Além disso, é preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento (Azanha, 2004, p. 370).

Dessa forma, Azanha correlaciona-se a Franco ao alertar que a concepção de uma Pedagogia pautada numa lógica positivista e acrítica pode irradiar numa concepção de prática pedagógica de viés tecnicista e matemático, descolada do caráter humanístico presente em uma concepção histórico-crítico de práticas pedagógicas.

Diante desse alerta, essa pesquisa se calca na concepção histórico-crítica de Pedagogia e, por conseguinte, de prática pedagógica, observando-a dentro de uma perspectiva que abraça a totalidade (elemento este também configurado como fundamental da prática pedagógica, para Franco) mais do que se ancorando num sistema fechado de ações, mesmo que estas apresentem intencionalidade pedagógica:

> As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma "insustentável leveza" das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida (Franco, 2018, p 548).

É justamente esse caráter anárquico da prática pedagógica que viabiliza a reflexão presente nessa pesquisa: sua flexibilidade, sua possibilidade de movimentar-se e autorregular-se diante das citações impostas pela vida e que torna possível o questionamento acerca das possíveis mudanças que podem ou não terem sido incorporadas pelo professor em suas práticas pedagógicas. Além disso, todo o referencial teórico aqui explorado alinha-se a uma visão de prática pedagógica associada à reflexão acerca dos fenômenos em que essa se insere.

As inter-relações entre todos os fenômenos e contextos, tão singulares, no espaço escolar, propõem uma aproximação muito mais efetiva entre a ideia de experiência, proposta por Larrosa, e a reflexão acerca de uma conceituação adequada para a ideia de prática pedagógica.

Indo além, a reflexão sobre a prática pedagógica como experiência, parafraseando Larrosa, sobre o "isso que me passa" no movimento do trabalho pedagógico, indica um movimento muito particular acerca da construção da própria subjetividade daquele que exerce tal prática. Acerca disso, Dorigon e Romanowski (2008), ao discutirem as proposições de Dewey e Schön sobre a

reflexão na formação docente, colocam-na em local privilegiado acerca da própria ideia do que vem a ser prática pedagógica. Para as autoras, a reflexão acerca do exercício da própria prática faz parte da experiência/prática pedagógica, enquanto elementos que sustentam as escolhas conscientes do ato pedagógico, no processo de relação pedagógica.

Para as autoras:

> A reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as conseqüências [*sic*] desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem. (Dorigon e Romanowski, 2008, p. 16)

Ou seja, a reflexão sobre a prática constitui (ou deveria constituir) elemento da própria prática pedagógica em si. Assim como Larrosa propõe o exercício de pensamento de aproximação da prática pedagógica para com o labor do artesão, as autoras a aproximam da ideia de arte, como busca consciente e constante acerca da melhor forma de execução da atividade docente.

Dessa maneira, a noção de prática pedagógica instaura-se num prisma de construção da própria subjetividade daquele que a exerce. Pode-se, nesse momento, traçar uma relação entre essa ideia e o conceito de professoralidade, proposto por Bolzan e Isaia (2006, p.491):

> Nesse sentido, entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente [*sic*], desenvolver-se profissionalmente.

O desenvolvimento profissional, portanto, refere-se ao aprimoramento do modo de execução do trabalho docente, estabelecendo-se não só na execução das práticas pedagógicas realizadas pelo professor em sua atividade laboral, como também no próprio modo como o docente percebe e pensa a si mesmo como sujeito que coloca em execução tais práticas. Dessa forma, a prática

pedagógica do professor constitui-se nas ações conscientes do professor sob o prisma de uma orientação pedagógica, de “um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida” (Bolzan e Isaia, 2006, p.493). Em outras palavras, a experiência revestida de saberes consolidados na execução cotidiana do trabalho do professor, que reverbera no modo como o próprio professor vê a si mesmo na execução do ato pedagógico.

Concluindo, porém, sem a pretensão de construir um conceito estático de prática pedagógica, aqui compreendidas no plural, enquanto práticas pedagógicas, isto é, como ações prenhes de intencionalidade pedagógica que constituem a própria essência do trabalho do professor como mediador do objeto do saber e seus alunos, e que repercute na própria percepção do docente sobre si mesmo, tal qual aquele que realiza a ação de ensinar.

Tendo essa discussão em mente – mesmo que ainda repleta de outras possibilidades diante da complexidade daquilo que chamamos prática pedagógica –, resta ainda discutir a associação proposta entre esse núcleo sobre práticas pedagógicas e a ideia de tecnologia. Ao observamos os indicadores que o compõem, apresentados no Quadro 7(p. 115), salta aos olhos o modo como a tecnologia apresenta papel central nas ações referentes ao processo de enfrentamento da sindemia, permeando todas as práticas realizadas desde o processo das aulas remotas e híbridas até o retorno das atividades totalmente presenciais.

Dessa forma, a construção desse núcleo sustenta-se na observação das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias e em como estas podem ou não repercutir na execução das atividades em sala de aula, atentando-se, principalmente, num possível movimento de incorporação de novas práticas no exercício da atividade pedagógicas.

Acerca disso, Nörnberg, Gonçalves e Lund (2024) apontam para a presença de configurações divergentes no cotidiano escolar instaurado durante o período emergencial remoto, sendo tais configurações justamente a alteração de uma série de elementos da estrutura tradicional da organização escolar que vão desde a organização da rotina escolar até a recomposição do trabalho pedagógico. Desta forma, um dos primeiros movimentos para a compreensão de como as práticas pedagógicas dos docentes podem ou não terem sido

reestruturadas nesse período e a observação de como tais configurações divergentes afetaram o espaço escolar.

Em primeira instância, cabe observar quais os movimentos de preparo e organização do enfrentamento da sindemia covídica. Inicialmente, constatamos uma carência enorme nos processos formativos instaurados pelos sistemas gestores – desde a própria gestão escolar até os órgãos públicos responsáveis pela educação – no trabalho de orientação dos professores sobre o modo de proceder nas novas formas de relação com os alunos, agora distanciados por conta do afastamento social.

O primeiro empecilho apresentado nessa situação é justamente que, assim como os alunos não poderiam se fazer presentes fisicamente para as orientações acerca dos novos procedimentos das escolas, os professores também tiveram que receber toda a (parca, diga-se de passagem) formação por meio de ferramentas *online* que os mesmos ainda não dominavam. Percebe-se aí uma incoerência no modo de organizar o trabalho pedagógico: como ensinar alguém a utilizar ferramentas tecnológicas de ensino à distância por meio das próprias ferramentas das quais os professores não exerciam o domínio? Nas palavras de Tassoni e Osti (2022), verifica-se uma cisão entre o pensar e o executar, em especial no modo pelo qual algumas Secretarias de Educação buscaram enfrentar a situação e o modo pelo qual os caminhos tentavam se consolidar nas diversas realidades escolares presentes.

Obviamente, é difícil propor uma solução repentina para esse verdadeiro nó górdio, porém observou-se um despreparo dos sistemas gestores acerca de como proceder a formação e, acima de tudo, uma descontinuidade e improviso no modo como elas foram estabelecidas. De modo a exemplificar essa percepção de carência, trazemos três excertos das entrevistas, referentes a cada etapa da Educação Básica, retratando que o problema se estendeu a todos os níveis da mesma:

> Sim. Formação, na verdade, nós não tivemos para fazer esses tipos de aula remota. Nós não tivemos. Nós tivemos algumas reuniões via online e, em alguns comunicados, que vinham através do WhatsApp também, orientando para como estar fazendo e como estar entregando as atividades para os alunos, para os pais dos alunos e tudo mais. (Mirtes, EI – 1ª entrevista/ 2022)

> Zero, formação zero. Formação às vezes eles davam um ATPC lá por pessoas que mal conheciam o que estava falando. (Márcio, Anos Finais e Ensino Médio – 1ª entrevista/ 2022)

A experiência mostrou-se “traumatizante” justamente pela carência de processos formativos institucionalizados, muitas vezes ofertados por profissionais tão desorientados nesse novo modelo de trabalho quanto os próprios professores, conforme apresentado por Márcio.

Essa carência, presente na relação de diálogo entre os professores e os gestores, não é algo pontual em nosso país. À guisa de exemplo, pode-se observar os trabalhos de Kim e Asbury (2020), que alertam sobre a necessidade de políticas públicas abertas a um diálogo direto com os professores acerca de suas reais necessidades.

Estabelece-se, portanto, a necessidade de busca por soluções próprias, por parte dos professores, em como lidar com esse novo cenário. O “autodidatismo” proposto pelo professor Willian mostra-se como uma alternativa viável, de professores que são obrigados a “se virar”, nas palavras de Jair e reforçadas pelo caminho encontrado pela professora Marta: “eu nunca pesquisei tanto”.

Vale lembrar aqui do artigo publicado em 2019, em parceria com o professor André Pires e colega Victor Marques Varollo, acerca da “importância do eu me viro”, estabelecendo uma relação entre o sacrifício dos alunos bolsistas e o esforço dos professores, no enfretamento do ensino remoto emergencial. A noção de sacrifício parece ser corrente em um país marcado pela desigualdade na Educação e pela carência de políticas públicas na área. A expressão “eu me viro”, observado no trabalho de 2019 e recorrente na atual pesquisa, parece ser uma constante no discurso docente, indicando a carência de apoio – seja ele financeiro, pedagógico, estrutural, entre outros – para com o docente na execução de seu ofício.

Esse discurso de ordem neoliberal de responsabilização do professor alia-se à concepção de Saviani (2020) acerca do sucateamento da Educação Pública e do trabalho docente – sucateamento esse decorrente também da descontinuidade de políticas públicas e, no caso em especial da sindemia, da descontinuidade de estratégias de enfrentamento, visto que estas eram

subjugadas aos desmandos das secretarias e departamentos de Educação desconsiderando a realidade específica de cada escola.

Acerca disso, Franco (2018) aponta o quanto uma prática pedagógica submetida à ausência de reflexão, ou ainda a uma reflexão sem repertório, alicerçada num desconhecimento sobre os elementos que compõem a realidade da escola e dos alunos, subjuga o trabalho pedagógico a uma situação alienante e tecnicista, seja para os alunos, seja para o próprio professor.

Sobre essa reflexão despida de criticidade ou, ao menos, de elementos que subsidiem adequadamente essa postura crítica ao refletir sobre a própria prática, Pimenta (2006) alerta como o professor, imerso no próprio contexto neoliberal em que se encontra, vê-se incapaz de refletir de maneira concreta sobre possíveis mudanças. Indo além, a autora aponta como o conceito de professor reflexivo insere-se num "mercado de conceitos" (Pimenta, 2006, p.23) em que as práticas reflexivas se reduzem a formações voltadas para fazeres técnicos, esvaziando-se do atributo humano a função de professor e reduzindo-o a um mero executor de tarefas. É necessário, para que isso seja evitado, que a reflexão sobre a prática docente seja calcada em uma reflexão também acerca dos elementos históricos, políticos, culturais e até mesmo econômicos em que o professor se encontra, tanto quanto acerca das teorias educacionais que subsidiam sua prática.

Nessa mesma perspectiva, outra possibilidade se apresenta aos professores: o apoio mútuo, retratado na fala da professora Iracema:

> A gente fez a formação, assim, mútua, né? Quem sabia um pouco mais ajudava outro, porque descobria uma maneira diferente, mais fácil, passava pro coleguinha, porque era muito difícil... não tinha como essa formação também. A gente estava todo mundo isolado. HTPC zero, também online, não dava muito tempo de... ninguém sabia. Então, todo mundo que descobriu uma maneira mais fácil, um jeito fácil pra colocar tal coisa e aí "eu gravo não sei onde, fica mais fácil". Então, isso que a gente fazia (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

A troca de saberes mostrou-se fundamental para o enfrentamento da sindemia num cenário de escassez de formações. Mesmo considerando que parte desses saberes consistiam em técnicas operacionais sobre como fazer, no contexto vivido isso era necessário e oportunizou o fortalecimento e a

valorização das parcerias. Sob esse viés, Bolzan e Isaia (2006, p. 493) já atentam para a relevância da coletividade na consolidação do trabalho docente:

> Salientamos que a construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações.

A sensação de desamparo dos docentes, podendo recorrer apenas aos seus colegas de profissão – e, ainda assim, enfrentando todas as dificuldades de contato resultantes do afastamento social – mostrou-se recorrente em pesquisas que buscaram compreender o trabalho pedagógico em meio ao enfrentamento da sindemia. Melo e Tassoni (2024), discorrendo sobre o trabalho com alfabetização durante o período de afastamento social, apontam como professores sentiram falta de apoio de outras instâncias, destacando-se a carência de amparo para lidar com alunos que apresentam necessidades específicas para o processo de inclusão em sala de aula. Professoras entrevistadas pelas pesquisadoras ressaltaram que, se o trabalho com esses alunos já demanda, uma perspectiva interdisciplinar, além do apoio da família e de outros profissionais, durante o período de afastamento social essa demanda por apoio foi ainda maior – demanda essa longe de ser atendida na proporção com que as professoras assim necessitavam.

Cabe lembrar aqui das reflexões de Pimenta (2006) ao discorrer sobre o caráter reflexivo do professor. Não basta exigir dele a reflexão ou a busca pela mudança sem que o mesmo seja subsidiado por elementos que o façam perceber a complexidade do contexto em que se encontra, caso contrário, esbarra-se numa reflexão esvaziada e reducionista que pode levar a prática pedagógica a um tecnicismo. Neste caso em específico, os professores necessitavam do apoio dos pares para que a busca por mudanças concretas fosse oportunizada, visto que a gestão pública desconsidera as especificidades do trabalho em cada escola, e as considera imersas em um contexto social único. A discussão com o coletivo assume o papel das políticas públicas, deixando os sujeitos/professores responsabilizados pela execução de suas atividades, sem que sejam ofertadas condições próprias para isso – elemento típico de políticas neoliberais.

Ainda nessa perspectiva, Tassoni e Osti (2022) trazem em seu trabalho ecos de como a família é eixo essencial no processo de enfrentamento das adversidades fruto do afastamento social, em especial pelo modo como viabilizavam a execução das atividades prescritas pelos professores – não só ao manusear as diferentes ferramentas tecnológicas exigidas pelo momento, como também no movimento de orientação das crianças acerca dos próprios objetos de saber a serem explorados pelos professores.

Sob esse prisma, cabe aqui a colocação de Melo e Tassoni (2024, p. 92-93), acerca de como essa demanda é um alerta para a necessidade de um trabalho coletivo efetivo não só entre os professores, como também numa rede de apoio inter e transdisciplinar:

> Nesse contexto, ressaltamos a importância da efetivação de uma política educacional inclusiva, intersetorial e ampla, elaborada a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, envolvendo a participação de diferentes membros da comunidade escolar e local, com condições necessárias para o rompimento das barreiras que dificultam o direito de aprender de cada estudante.

O trabalho coletivo, portanto, mostra-se elemento fundamental da prática pedagógica, mesmo em momentos que não sejam de crise, justamente pelo fato de que a própria professoralidade instaura-se no âmbito do coletivo. Todavia, os espaços de troca entre docentes estão sendo descaracterizados, forçando os professores a buscarem a interação entre si em outros momentos, muitas vezes fora do seu horário de trabalho. Tal fenômeno pode ser observado na fala do professor Lorenzo, docente dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, transcrita abaixo:

> Trocar experiência. Então, eu sou um professor de português e eu dou aula em tal sala. Você, ele, olha o que você deu, fez, que deu certo. Então, a gente interagir, trocar. Você não tem mais isso. Por quê? Porque agora você é obrigado a assistir pela... você tem EFAP, Diretoria de Ensino e, às vezes, assim, tem da escola também, são vídeos que eles veem depois, você tem que fazer relatórios de todos os vídeos. (Lorenzo, Anos Finais e Ensino Médio – 1ª entrevista/2022)

Segundo o professor, os espaços de troca foram substituídos por formações distanciadas da realidade dos professores e de suas reais necessidades, inserindo-se, inclusive, num sistema de vigilância materializado

na construção de relatórios sobre os vídeos assistidos em horários de trabalho pedagógico coletivo – caindo no tecnicismo pontuado por Pimenta (2006) e no risco de uma reflexão sem os subsídios adequados pontuador por Franco (2016).

Acerca disso, cabe a proposição de Jäger e Nörnberg (2022, p 205-205):

> Criar movimentos de formação que se ocupam e se preocupam com as outridades são modos de resistência às lógicas excludentes, conservadoras e fascistas; são possibilidades de formação ética, de responsabilidade com as crianças e com o mundo numa sociedade que frequentemente se depara com o vazio existencial movido pelo consumismo de produtos, pela autoexposição digital, pela alegria do entretenimento induzido pelas redes sociais.

Os espaços de discussão entre professores, com o objetivo de trocas de experiências, os põem em contato com as outridades, de um modo ímpar, capaz de proporcionar a reflexão acerca da realidade nas escolas e gerar subsídios para o enfrentamento da(s) crise(s) que permeia(m) o campo educacional – ressaltando-se o fato de que o vazio existencial gerado pelo mundo virtual apontado pelas autoras encontra muito mais espaço para crescer no movimento de afastamento social, em que as próprias redes sociais tornaram-se o veículo de mediação entre professor e alunos.

Por mais que a escola proponha horários destinados à reflexão – os ATPC – os mesmos tornaram-se espaços que deixam de lado o diálogo entre os docentes que lecionam para as mesmas turmas e que conhecem, em alguma medida, a realidade da escola em que se encontram, para tornar-se palco de formações engessadas, por meio de videoaulas enviadas pela gestão pública e que demandam a produção de relatórios – e não a discussão efetiva do conteúdo presente nas mesmas e em como tais questões podem ser viabilizadas ou não, na realidade em que se encontram. Instaura-se, a partir daí, um movimento de engessamento a ser discutido com maior atenção no próximo núcleo de significação.

Somando-se a esse aspecto, que a extensão da jornada de trabalho não é um evento singular: Filho *et al* (2023) atentam-nos para o modo como a jornada de trabalho se estendeu e sobrecarregou os professores, em consonância ao depoimento de Lorenzo, recém apresentado:

> Esse cenário foi atestado pelo aumento da carga horária trabalhada, inclusive durante turnos e dias da semana em que não se realizavam atividades profissionais com frequência no período anterior à pandemia. Nota-se a tendência de aceleramento do ritmo e da quantidade de trabalho docente. Evidencia-se ainda o agravamento da precariedade subjetiva dentro desse segmento, corroborada pela diminuição do tempo livre, pela frustração e insatisfação com as atividades de lazer, pelo esgotamento e pela fadiga revelados pela situação da rotina exaustivamente consumida pelo trabalho. (Filho *et al*, 2023)

A reflexão dos autores reverbera na percepção da professora Amanda sobre a carga de trabalho exacerbada com a qual teve de lidar com o enfrentamento da sindemia (Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022): “uma outra questão foi a falta de limites de tempo, espaço. A gente virou professor 24 horas por dia, 7 dias da semana”. A exaustão e o cansaço, em especial na demanda de aprender a gerir novas ferramentas de trabalho, agiram de maneira direta na percepção dos professores acerca do uso das ferramentas tecnológicas e na demanda por desenvolvimento de habilidades para o uso das mesmas.

Do mesmo modo, não é singular também a busca por apoio dos colegas, em sistemas como o de “apadrinhamento”, já mencionado (Almeida; Dalben, 2020), em que outros colegas de trabalho assumiam a responsabilidade de auxiliar os professores em suas carências formativas quanto ao uso das novas ferramentas de trabalho.

As estratégias de apoio mútuo entre os professores podem aproximar-se à noção de insubordinação criativa proposta por D’Ambrosio e Lopes (2015, p.1):

> O conceito de insubordinação criativa surgiu em 1981 quando Morris et al. publicaram um relatório sobre um estudo etnográfico realizado com 16 diretores de escolas de Chicago em que se discutiu as ações de insubordinação criativa como um recurso diante da burocracia educacional. Esse estudo revela também que os gestores acabam, por vezes, tomando decisões que não atendem às expectativas de diretrizes superiores, pois percebem a necessidade de desobedecer ordens em prol da melhoria e do bem estar da comunidade educacional de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social.

A procura de medidas para enfrentamento das dificuldades extrapola as orientações oficiais – essas demarcadas principalmente pelo fato de ignorarem as realidades locais – e a sustentação pela tomada de decisões autônomas por parte das instituições escolares, seja pelo corpo gestor, seja pelos professores,

mas principalmente pela interação de ambos. Tomando as ações dos docentes como subversivas justamente pela precariedade de orientações e formação disponíveis, o enfrentamento do desafio imposto pela sindemia mobiliza novas estratégias de execução do ofício de professor:

> As ações de subversão responsável do professor e do pesquisador, em suas atividades profissionais diárias, decorrem do desafio que lhes é apresentado em múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas. Para fazer-lhes face, têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, que envolve elementos como origem social, política e cultural, bem como aspectos de foro pessoal e contextual. Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer. (D'Ambrosio e Lopes, 2015, p.4)

Associa-se aqui a questão da escassez de formação, uma carência também na ordem da infraestrutura proporcionada para o professor, seja no momento do afastamento total, seja no período híbrido, seja no retorno das atividades presenciais. Em todos os casos, a percepção dos professores orienta-se no sentido da utilização de recursos próprios para a realização de seu trabalho, em todas as etapas da Educação Básica.

Nas palavras da professora Mirtes, professora da Educação infantil, "nada o Departamento forneceu para a gente nesse período" (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022), encontrando ecos nas palavras de todos os demais entrevistados. O posicionamento da professora Amanda, a qual, no momento, lecionava também na rede privada de ensino e pontua uma interessante comparação entre essa e a rede pública:

> Isso acho que é algo tem que ser dito. Independente de rede pública ou privada, o professor arcou com toda a tecnologia, tendo ou não, e eu descobri que eu não tinha. Eu não tinha nem internet de fibra na minha casa, nem computadores modernos. Meu celular era velhinho. Muitas colegas tiveram que comprar eletrônicos durante a pandemia e arcar com os custos disso, não é. (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

Essa escassez de instrumentos é demarcada por tentativas do setor público para equipar professores e escolas. Todavia, tais tentativas parecem não ter surtido o efeito previsto. A professora Marta ressalta o envio de tablets, porém sem chips de acesso à internet, demandando investimento próprio da professora

para utilização dos mesmos. O próprio cabeamento de internet para essa escola, em específico, apresentava problemas de conexão para o acesso em banda larga.

No caso da rede estadual de ensino, o professor Willian aponta uma iniciativa da Secretaria da Educação de investimento para a compra de equipamento, retratada com ironia pelo professor:

> Ele ofereceu depois um, vamos dizer assim, uma bonificação de 30% do valor do computador e você pagaria isso daí em suaves 24 prestações. Sabe-se lá em que loja você vai encontrar o computador que você paga em 24 prestações e o dólar na altura espetacular de quase 6 reais. Esses 2000, de 2000 e pouco que o governo estava oferecendo não pagaria nem 3 parcelas. (Willian, Anos Finais e Ensino Médio – 1ª entrevista/2022)

Nesse caso, o próprio tom utilizado pelo professor evidencia o descrédito na ação estadual, que, por mais que vise auxiliar na aquisição de equipamento, desconsidera os recursos básicos e custos dos mesmos para a aquisição de um material alinhado às necessidades tecnológicas para a realização de aulas *online*.

Ainda acerca desse investimento de ordem estadual, o professor Lorenzo atenta para a utilização do Centro de Mídias, plataforma *online* de formação de professores adaptada para a utilização dos alunos, como ferramenta de apoio para a continuidade das aulas:

> O Centro de Mídias, na realidade, era pra ser o que eles fazem pra ser aquele padrãozão. Então, o professor, no dia da aula de português, então ele pegava ali é o que a gente trabalha até hoje, né, o Aprender Sempre. É aquela aula, assim, ela é bem básica, não é, e então eles vão passando ali, eles vão bem, bem corrido para dar conta (Lorenzo, Anos Finais e Ensino Médio – 1ª entrevista/2022)

Além dessa percepção acerca de uma espécie de reducionismo ante as aulas presentes na plataforma – desvinculadas do contato direto com os alunos e a realidade em que se inserem –, o professor aponta também o fato de que a interação entre aluno e professor não acontecia nesta plataforma, sendo elemento bastante negativo na utilização da mesma.

Apesar de tudo isso, como pontuado no capítulo 4, houve, no retorno às aulas, um movimento dos órgãos públicos visando ofertar ao menos o acesso à

internet às escolas – movimento esse que ocorre de maneira singular dentro da realidade de cada escola. Essa aquisição, aliada à incorporação de projetores e outros equipamentos para a sala de aula parece produzir um efeito positivo na percepção dos professores acerca dos efeitos da tecnologia na prática pedagógica. A praticidade para o uso de espaços e equipamentos, agora dispostas no próprio espaço da sala de aula, trouxe alterações na dinâmica do trabalho docente, pois, não há a necessidade de que o professor traga seu próprio equipamento, busque-o em outro lugar da escola ou, ainda, desloque seus alunos até espaços específicos do ambiente escolar – destinados para o uso da tecnologia.

Acima de tudo, essa possibilidade se dá, essencialmente, pela praticidade de a infraestrutura escolar, agora, permitir o acesso e a reprodução de vídeos dentro do próprio espaço da sala de aula, enquanto uma prática pedagógica que permanece após o fim da sindemia, como postulado abaixo:

> De uma forma geral acho que todas as escolas estaduais tiveram esse investimento a mais em tecnologias, para serem implementadas no ambiente escolar e, inclusive, acabou se tornando aí uma ferramenta extra pro professor estar inovando o presencial, inclusive com a possibilidade de estar trazendo vídeo, documentários e tudo mais que possa agregar ao trabalho (Leonardo, Anos Finais e Ensino Médio – 2ª entrevista/2023)

> Antes, quando eu queria usar, eu tinha que fazer um agendamento. Eu tinha que ligar computador, tinha que salvar o vídeo num pendrive, dava uma volta enorme pra poder fazer isso. Aí eu tinha que montar o projetor, o Datashow. Era um caminho muito mais longo. Eu posso dizer que eu fazia, mas com uma intensidade muito menor. Porque uma coisa é você fazer tendo o instrumento ali à mão, porque a televisão está ali dentro da sala instalada. Você pega o controle, liga a TV e começa a trabalhar. A outra é você agendar uma sala, reservar projetor, instalar tudo, montar toda parafernália, baixar o telão, acomodar a criançada para prestar atenção, que é difícil. Tem várias dificuldades aí. Eu passei a usar mais. Não vou dizer que é inovador, que é algo assim “nossa!”. Usar um vídeo do YouTube na sua aula foi algo que começou depois da pandemia. Não, eu já usava antes. O que mudou foi a frequência. Agora eu tenho uma estrutura que me favorece (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais - 2ª entrevista/2023)

Ambos os professores reiteram a praticidade proporcionada pelo aparato tecnológico no contexto atual. Observar esse fato é um indicador contundente de quanto o investimento em infraestrutura é fundamental para um movimento de renovação das práticas pedagógicas: a disposição de novas ferramentas altera as possibilidades de realização do trabalho. Dessa forma, as políticas

públicas de investimento em infraestrutura escolar podem trazer ganhos às práticas pedagógicas e podem, de maneira similar, ecoar na qualidade do ensino ofertado, não numa visão redentorista da tecnologia em sala de aula, mas como ferramenta de mediação do saber.

Retomando o contexto do afastamento social proporcionado pela COVID-19, coube aos professores alterar suas práticas de trabalho. Desse modo, a relação com a tecnologia inseriu novos espaços de ensino: não só o espaço virtual, como também a inserção do próprio professor dentro das residências de seus alunos e vice-versa. Essa inserção apresenta novas possibilidades de trabalho, mediadas não só pela figura do professor, como também pelos próprios elementos que compõe o espaço do aluno, elemento bastante explorado na Educação Infantil, como demonstrado pela professora Marta:

> A criança poderia contar em casa quantos membros têm a sua família, quais são os membros da sua família, pegar um objeto para representar cada membro de sua família. Mais ou menos assim. (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

A família, em especial na Educação Infantil, etapa em que a criança ainda se mostra bastante dependente da intervenção do adulto, é revalorizada no trabalho pedagógico, assim como o próprio espaço da casa. A professora Marta valida a necessidade do adulto: “Então, eles eram muito pequenininhos, não tinha o celular, dependiam exclusivamente dos pais” (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022). Se, antes da sindemia, eram comuns atividades em que alunos exploravam possibilidades de atividades como a contagem de membros da família, representá-los agora, como proposto pela professora, através do contato direto com os inúmeros objetos do próprio ambiente familiar é uma nova prática que se instaura frente às novas formas de contato.

Nesse sentido, a seguinte fala da mesma professora, Marta, docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, parece denotar que a própria família ressignifica, por meio das novas formas de interação tecnológica, as práticas escolares: “Tinha mãe que filmava, mandava ou no grupo ou em particular para mim, e assim que ia desenvolvendo.” (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022). Através dessas formas de registro mediadas pelo celular, há

uma nova forma de interação entre professor, aluno e família dentro das próprias práticas pedagógicas.

Também ocorre o mesmo nas relações entre professores e alunos com as novas tecnologias: as aulas mediadas pelas telas de celulares e tablets permitiam novas possibilidades de atividades: a inserção de textos multissemióticos que se amparavam no uso de novos suportes reconfigurou o trabalho dos professores, indo desde novas ferramentas para o trabalho com contação de histórias e músicas até mesmo a gravação e realização de receitas culinárias, como ilustrado abaixo:

> Eu uso muitos recursos na hora que eu estou contando histórias. Eu uso fantoche, eu uso uma latinha para fazer um som, eu uso uma vestimenta diferente, chapéu, uma bexiga. Então, eu sempre eu uso vários instrumentos para apontar e chamar atenção das crianças (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022).

> Trabalhar com muitas músicas (...) conhecidas, as cantigas que são conhecidas deles, que eles já sabem de cor, então fica muito mais fácil deles estarem trabalhando. (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022).

> Eu falava assim: "aí, vamos fazer um pão?" Claro que eu já tinha a receita do pão, mandava receita. Eu fiz um pão. A minha filha gravava eu fazendo umas coisas, depois postava e, assim, a minha filha (...) me ajudou muito, porque, se não fosse ela, não tinha mandado nenhum vídeo, porque ela que me ajudava a gravar, ela que colocava os fundos (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022).

Nesse sentido, a autonomia das professoras na confecção de seu próprio material de trabalho parece ter sido elemento vantajoso no enfrentamento da sindemia covídica. O que não ocorreu com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se viam muito mais presos ao material exigido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, trazendo dificuldades para o trabalho.

Ainda acerca das práticas realizadas pelos docentes da Educação Infantil, a preocupação com o processo de alfabetização demandou a criação de atividades de reconhecimento de letras:

> Por exemplo, da atividade do pré-2, que é de competência do pré-2, por exemplo, a gente trabalha muito com alfabeto, com conhecimento das letras, porque isso leva aí eles a estarem construindo sistema de leitura e de escrita. Então, a gente trabalhava, por exemplo, a sequência do alfabeto. Então, eu colocava o A, B, faltava o C, tinha D, faltava o E (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022).

A fala transcrita da professora Mirtes aponta um movimento em direção a práticas de alfabetização desvinculadas de contextualização – fato esse que pode ser justificado pelas dificuldades impostas pelo afastamento social e a necessidade iminente de utilização de práticas pautadas em ferramentas com as quais os professores não se viam ainda familiarizados, na maioria das vezes. Sendo assim, a maior parte das atividades realizadas eram impressas ou feitas através de recursos encontrados na internet, limitando as possibilidades de trabalho dos docentes.

Essa preocupação estende-se e ganha intensidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que estratégias de gravação foram criadas e utilizadas pelas docentes de modo a poder ilustrar de maneira mais adequada o processo de escrita cursiva para os alunos:

> Coloca uma pilha de livro de cada lado do vidro da geladeira em cima, aí se coloca apostila para poder gravar, coloca os celulares (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Finais. 1ª entrevista/2022).

A composição dessa estrutura permitiu à professora escrever abaixo do vidro em uma folha de papel, de modo que um aparelho celular, colocado sobre a plataforma de vidro, registrasse por meio da câmera o movimento de sua mão, permitindo, assim, ao aluno acompanhar todo o movimento realizado no processo de escrita. Ressaltamos que no processo de aprendizagem da letra cursiva é essencial que os alunos tenham referência do movimento a ser executado. Aqui, o desafio de como realizar o ensino da letra cursiva, nas condições remotas, é um exemplo de reflexão sobre a própria prática (Franco, 2016), abrindo possibilidades para a resolução de problemas emergentes e aliando-se com a necessidade direta da professora no momento: a especificidade dos alunos em processo de alfabetização, a escassez de recursos tecnológicos da escola e a necessidade de tornar mais real e menos virtual o processo de ensino da escrita cursiva.

Tal estratégia foi descoberta através da pesquisa por parte dos professores e compartilhada entre colegas, reafirmando a relevância do diálogo entre os docentes em busca de soluções para os problemas que iam sendo observados no decorrer do enfrentamento da sindemia. Nesse sentido, as

relações entre os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pareceram ser mais comuns do que entre os professores dos demais segmentos da Educação Básica, tendo em vista a escassez de depoimentos acerca da troca entre pares com esses professores e as suas críticas, já apresentadas aqui, sobre o espaço de troca no ambiente de trabalho.

Dessa forma, o sistema de apadrinhamento parece surtir efeitos inclusive na composição de atividades de caráter inter ou transdisciplinar, devido ao contato maior entre os professores do segmento, aliando-se à autonomia para a criação dos conteúdos, como ilustrado a seguir:

> Tinha Semana do Trânsito. A gente trabalhava na Geografia, trabalhava com Ciência, da parte de acidente, trabalhava um pouquinho em português com os textos e interpretação, a gente trabalhava Gramática, Ortografia. Tudo que a gente podia trabalhar, a gente fez. Então, para a gente que trabalhou em conjunto, que uma ajudou a outra fazer apostila. (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Finais. 1ª entrevista/2022).

Acerca do modo como os professores organizaram-se para a composição de suas atividades, Tassoni e Osti (2022) apontam que os diferentes ritmos adotados nas ações de cada Departamento de Educação, em cada município, demandaram dos professores que se organizassem, de maneira quase que autônoma, conforme a realidade de cada escola. Grupos de professores que dividiam as tarefas na composição das atividades – como a confecção de materiais impressos enviados para a casa dos alunos, por exemplo – acabavam por limitar o trabalho coletivo – que era coletivo apenas teoricamente, visto que, na prática, não havia discussão entre os docentes para o planejamento. Isso acontecia, principalmente, pelo fato de cada docente ficar responsável pela elaboração de uma área de conhecimento específico (atividades voltadas para alfabetização ou compreensão do universo matemático, por exemplo), não havendo um diálogo entre os professores para um planejamento em parceria, ficando cada conteúdo sob a responsabilidade de um único professor, de modo a atender a demanda de produção de conteúdos impressos.

Apesar disso, ainda segundo as autoras, os docentes procuraram, por conta própria, estratégias de apoio mútuo, diante da necessidade de se pensar juntos para a superação de desafios.

> As professoras que viveram a experiência de construir um trabalho em parceria, aprendendo junto com o outro a operar com recursos até então desconhecidos, planejar as atividades em sintonia com o grupo de alunos e de maneira interdisciplinar, conseguiram também construir sentidos para o próprio trabalho, fortalecendo a crença de que ensinar e aprender envolvem uma produção de conhecimentos em colaboração, em que tanto professores como alunos estão imersos e implicados, do começo ao fim em uma atividade de trabalho. (Tassoni; Osti, 2022, p. 91)

Apesar do enriquecimento de experiências proporcionadas ante a incorporação de novos recursos, há uma constatação de que o que foi aprendido foi posto em xeque. Nas palavras da professora a seguir, o desempenho foi "relativizado":

> No meu caso, eu sou professora de inglês. É claro que a gente relativizou mais do que relativiza. Quando eu digo relativizar o ensino de inglês no fundamental I significa que a gente não espera de um aluno o mesmo desempenho de domínio da linguagem que ele vai ter em português. Mal os professores estavam conseguindo alfabetizar em português quiçá em inglês. (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

Dessa forma, a efetividade do resultado de tais atividades não teve a devida credibilidade, justamente por conta do distanciamento entre professores e alunos, fato esse corroborado pelos professores de outros segmentos. Também a autoria dos materiais apresentados pelos alunos foi posta em xeque. A "relativização" parece ser corroborada pelo professor Willian, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao explicar como se deu a organização dos objetos de saber para a composição das aulas online:

> Muito se perde, então você tem que escolher aquilo que realmente será básico, premissa pelo menos, conceitual, para que possa pelo menos ter um básico ali, um nível possivelmente médio para que as perdas sejam não tão grandes (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022)

Para o professor, houve uma redução dos conteúdos explorados e, por conta disso, um ganho menos efetivo na aprendizagem por meio das aulas remotas – as quais já traziam, nas palavras do próprio professor, certas "perdas". Tal preocupação parece agravar-se com o decorrer da escolaridade dos alunos.

Sob esse aspecto, é relevante a reflexão acerca do processo de avaliação – elemento fundamental ao se discutir as práticas pedagógicas. Em primeira

instância, foi constatada uma percepção distinta do processo avaliativo nos diferentes segmentos da Educação Básica:

> Na Educação Infantil, geralmente, a avaliação é processual. Então, nós não temos assim uma... vamos dizer uma prova, uma avaliação com essas crianças da Educação Infantil. Então, a gente vai avaliando de acordo com o percurso que ela vai se desenvolvendo e foi dessa forma que nós fomos fazendo nossa avaliação com essas crianças (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2021).

> A gente estava avaliando as crianças nesse momento, então, porque a gente trabalha muito com a escrita espontânea da criança e a gente vai identificando em que fase da escrita, em que hipótese de escrita que ela estava. Então, de acordo com essas escritas espontâneas, com até a parte da oralidade, atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, a gente conseguia perceber qual era a dificuldade que a criança estava tendo e, através dessa dificuldade, a gente conseguia trabalhar através de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, da escrita espontânea, para ver em que ponto que nós poderíamos estar avançando com esses alunos (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2021).

A avaliação, para a Educação Infantil, configura-se como processual e parte constante da prática pedagógica em si. Dessa forma, a percepção acerca de um prejuízo desse processo foi menor do que nas demais etapas da Educação Básica, justamente por sustentar-se na realização de cada atividade pelo aluno e não apenas nas avaliações formais para verificação de desenvolvimento de habilidades e competências ou domínio de conteúdos. Para essas professoras, a maior dificuldade estava no retorno das atividades, mais por problemas de acessibilidade, do que pela validação das aprendizagens em si.

A professora Amanda (Ensino Fundamental – anos finais. 1ª entrevista, 2021) faz uma interessante colocação: “Não, eles faziam, eles faziam as atividades. Prova mesmo, não fazia sentido fazer.” Aparentemente, há, na visão da professora, uma distinção entre atividades e provas como ferramentas avaliativas. Enquanto as atividades fazem parte do processo, as provas são ferramentas de verificação que perdem seu sentido diante das condições vividas durante o ensino remoto, tanto para a professora quanto para os alunos.

Essa percepção parece mudar ao falarmos do processo avaliativo com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que compreendem a avaliação centrada em provas:

> podia ser prova objetiva, dissertativa, mista, normal, como se ele tivesse na sala de aula mesmo (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).
>
> Não, avaliação é por entrega de exercício (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).
>
> As avaliações eram feitas pelo *Forms*. Daí, o aluno deixava aqui, pegava atividade (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).

Foi observado nos depoimentos dos professores, uma tentativa de realocar as avaliações com as quais estavam habituados em sala de aula a um novo suporte: o virtual. Os sentidos atribuídos pelos professores ao termo avaliação, quando inquiridos sobre suas práticas avaliativas durante o enfrentamento da sindemia, giraram em torno de atividades objetivas ou dissertativas, tipicamente aplicadas nas salas de aula antes do afastamento social, e que agora encontraram nas ferramentas tecnológicas disponíveis apenas mudando de suporte.

Dessa forma, os professores parecem mobilizar seus esforços para que as práticas avaliativas que sempre utilizaram encontrassem uma forma de manterem de modo virtual, e não de reconfigurar-se para as possibilidades trazidas pelas novas ferramentas. Mais do que sugerir novas formas de produções por parte dos alunos, os professores entrevistados buscaram, em sua maioria, novas formas de sustentar tradicionais práticas avaliativas.

Todavia, nem todos os professores utilizam da busca pelas avaliações tradicionais como ferramentas de avaliação:

> Desde responder questões até a produção de texto. Todo tipo de avaliação que a língua portuguesa pode nos disponibilizar, oferecer, desde estar fazendo uma análise de texto, respondendo às questões de interpretação, até a questões alternativas que aí você consegue pegar, por exemplo, um Google Forms, que você consegue mandar para o pessoal que está online. Eles respondem ali, você já tem a planilha com o resultado e os de cada sala você pode levar impresso. Eles fazem impresso (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).

Nesse caso, tratamos de um professor que se coloca como alguém que domina, desde antes da sindemia, as ferramentas tecnológicas, o que pode ser considerado relevante para a composição de outras ferramentas avaliativas, em especial diante da carência de formação pontuada anteriormente. Houve

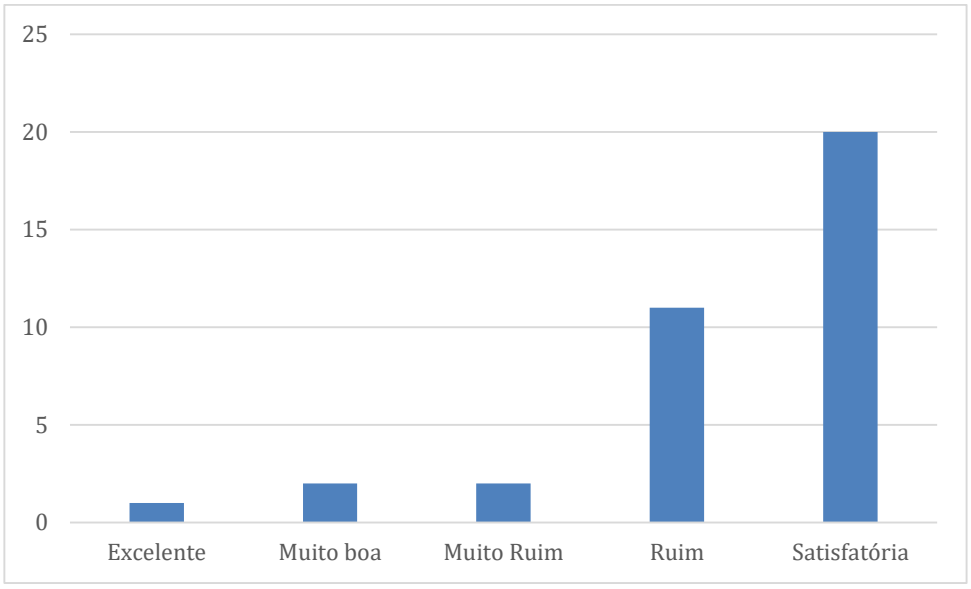
professor que utilizou a produção de podcasts para compor o processo avaliativo. No entanto, esse professor, especificamente, já utilizava ferramentas como essa e seria errôneo utilizar esse fato como argumento para a renovação das práticas pedagógicas. Seria correto afirmar, porém, que uma formação que atende ao uso de ferramentas como essas pode ser um caminho para renovações de práticas por parte dos professores.

Por fim, houve um elemento comum em todas as etapas da Educação Básica no tocante à avaliação por meio dessas novas ferramentas: a da autoria. Em um cenário em que o acesso a inúmeras fontes de informação, reiterado pela ascensão das inteligências artificiais estão amplamente disponíveis, a questão da autoria e do plágio preocupou todos os professores, impossibilitados de controlar a realização efetiva das atividades por parte dos alunos:

> Teve uma apostila que estava inteirinha feita pela mãe. E o que essa criança aprendeu? (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista, 2021)
>
> A gente via que não era resposta dele, ele pegava de outro lugar (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).
>
> Geralmente objetiva. Ficava mais fácil corrigir, mas ele tá em casa. Ele poderia colar, coisa e tal (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista, 2021).

É interessante que, apesar dos riscos de uma possível invalidação da avaliação por conta de “ameaças a autoria” dos alunos, no momento do questionário, a percepção dos professores era de satisfação em torno da eficiência das atividades avaliativas, conforme apresentado na Figura 17:

Figura 17: Percepção da eficiência das atividades avaliativas



Fonte: elaboração do próprio autor baseada nos dados obtidos com aplicação dos questionários

Antes de mais nada, cabe pontuar que a Figura 17 apresenta a percepção de todos os professores respondentes da pesquisa. Os dados específicos de cada etapa da Educação Básica foram trazidos no capítulo anterior. A opção por essa nova abordagem se dá pela possibilidade de uma percepção mais abrangente acerca das percepções sobre as avaliações, observando os respondentes como um todo. Uma hipótese para essa percepção contraditória talvez seja os momentos distintos da construção dos dados e o próprio caráter distinto das ferramentas utilizadas para a construção dos processos avaliativos. De um lado, temos a aplicação dos questionários, de maneira virtual e distanciada, logo durante o período de afastamento social; de outro, temos a realização de entrevistas em dois momentos distintos, já com a retomada das atividades presenciais e num cenário de contato direto com o entrevistador, o que pode proporcionar novas formas de interação e reflexão acerca dos objetos de discussão da pesquisa.

Por fim, a questão da avaliação e de uma possível renovação das práticas pedagógicas referentes ao processo avaliativo esbarra na estagnação e preferência pelo sistema de provas, muito mais quantitativo do que qualitativo. No entanto, o excerto abaixo traz uma reflexão que indicia um processo de mudança da prática:

> Eu sinto que eu mudei bastante a questão da avaliação. Quando estava totalmente online ou quando estava a sala dividindo, em que algumas pessoas ficaram online, algumas ficaram físicas, eu avaliava fazendo menos provas. Eu dava menos avaliações como prova, prova mesmo. Fazia mais trabalhos, pedia mais exercícios e avaliava muito mais por essa participação fazendo essas atividades pontuais. Agora, eu sinto que eu peço um pouco mais de prova, porque aí está todo mundo ali, assim, eu sei que eles conseguem fazer, mas ainda mantenho isso. Eu gosto de ver essa ideia deles irem fazendo várias atividades e somando essas atividades, porque eu acho que as atividades têm que contar um pouquinho, porque eles não estão fazendo à toa. Eles estão fazendo para aprender também. Então, eu mantive um pouco, mas eu diminuí bastante nessa maneira de avaliar. Eu dou muito mais valor hoje para a participação do aluno em aula, porque eu vi como era difícil fazê-los participar quando estavam online, porque eles não participavam em nada (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Nesse caso, embora o retorno às atividades presenciais retome atividades avaliativas tradicionais, as provas, parece que Olga começa a valorizar a participação dos alunos na realização de outras atividades – trazendo indícios de uma possível incorporação de novos modos de pensar o processo avaliativo. Todavia, há um elemento relevante que nos afasta da possibilidade de validar a renovação das práticas avaliativas da professora durante o enfrentamento da sindemia: a professora Olga inicia sua carreira já durante a sindemia e o afastamento social, variável essa que não pode ser excluída ao pensarmos no modo como ela observa sua prática e dessa percepção enquanto um índice de mudança substancial na prática docente.

Por outro lado, houve posicionamentos explícitos sobre a retomada das avaliações tradicionais:

> Avaliação minha que tem mais peso, ainda continuo com a avaliação tradicional, que eu pego uma folha e então eu vou trabalhar ali questões gramaticais que eu usei, uma interpretação de texto, é daquela forma mais assim tradicional mesmo (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Todavia, a colocação do professor é embasada, em seguida, pelo processo de engessamento ao qual ele se sente submetido diante das avaliações externas:

> A questão da prova Paulista, que foi imposta nas escolas. Imagina: a gente falou lá sobre a questão dos recursos que a escola tem, da qualidade da internet. Aí chega então o Estado e manda uma avaliação dessa que, na verdade, não avalia. Eles acham que estão avaliando,

> mas não avalia, porque eles montam ali questões que eles planejaram de acordo... às vezes, nem planejaram, porque, sinceramente, eu peguei as do Ensino Médio para analisar com os alunos e olha, basicamente fizeram control+C control+V nas questões de ENEM, de universidades como Unicamp, PUCC, e tudo o mais e montaram ali uma prova e jogaram para o aluno, sem levar em consideração que cada escola tem sua particularidade, seu nível de aluno. Então, alunos em vários níveis diferentes. Então, simplesmente pegaram ali questões aleatórias dentro das habilidades que eles acreditaram que o aluno teria. Quando você chega ali para aplicar, a internet não funciona, o computador não funciona. Muito aluno por sala para você colocar no ambiente ali para fazer uma avaliação, que acaba gerando uma não-avaliação. Porque o aluno com computador na mão simplesmente vai ter muitos distratores, muitas coisas ali distraindo em volta e aí não tem a concentração que uma avaliação física, por exemplo, no papel exige. Eu acho que ela tem [uma concentração] muito melhor do que uma avaliação digital (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Observando tais reflexões, podemos inferir que o engessamento das provas tradicionais, agrilhoadas a sistemas de metrificação e quantificação, e a impossibilidade de renovação das práticas pedagógicas avaliativas podem ser justificados pelo sistema avaliativo consolidado por avaliações externas e pautadas em análises qualitativas, que operam como barreiras para possíveis renovações.

A percepção acerca das avaliações denota uma base ideológica pautada num sistema neoliberal que se beneficia dessa estrutura de avaliações e que se inculca de maneira latente nas percepções dos professores acerca das concepções sobre práticas pedagógicas de caráter avaliativo. Em outras palavras, as formações ideológicas dos professores denotam concepções reprodutivistas de avaliação.

No contexto das aulas remotas, houve ganhos em se explorar os recursos permeados pelas novas tecnologias da informação e comunicação, tal como na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incorporando-se materiais de ordem multissemiótica:

> O aluno poderia interagir pelo chat ou mesmo pedindo a voz e aí varia do professor. Você poderia colar imagens, poderia abrir outras janelas, os outros recursos paralelos que poderiam te auxiliar nessa mesma dinâmica da aula. Aí varia muito do que foi oferecido, do que você buscou e adaptou (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Chama a atenção o uso do pronome “Você”, que retoma a questão do “autodidatismo” por parte dos professores, ou seja, da incorporação da responsabilidade de repensar suas práticas pedagógicas devido a pouca ou nenhuma formação apresentada pelos órgãos gestores. Resgatamos aqui, novamente, a percepção anteriormente citada acerca do ato de “se virar” como prática comum na busca de resolução de problemas, num cenário de carência formativa por parte do Estado.

Essa incorporação dos textos multimodais é evidenciada na fala de outros professores, indicando um processo de reestruturação das práticas pedagógicas por parte dos docentes:

> Slide, eu gostava de passar vídeos para eles para verem. Aproveitava, né, que já que já estavam acessando ali o computador (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).
>
> Vídeo, imagem, projeção da própria apostila que eles tinham acesso e, tendo apostila, ali dava para ir trabalhando eles dentro de casa, você acompanhando, grifando, mostrando melhor, deixava a aula mais concreta, não muito abstrata do que só falando, falando, falando, sem ter o que ver, o que analisar, que você acompanhar (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).
>
> São animações assim muito interessantes, mas é acervo pessoal, é trabalho próprio (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Dessa forma, a praticidade de contar com as tecnologias logo à mão permitiu aos professores a utilização de modo diferenciado do que ocorria durante as aulas presenciais: tendo como recurso único, muitas vezes, apenas a lousa. A exploração dos conteúdos restringia-se ao material didático ou atividades impressas ou reproduzidas no quadro-negro, provavelmente apenas em textos escritos.

Os professores, ao serem questionados acerca do uso da tecnologia durante o período em que havia o rodízio de alunos entre grupos presenciais e grupos remotos, explicitam que foi problemático:

> Quem está online fica a ver navios e fica assim: “e agora? Eu tenho que estar ouvindo você dar bronca? Eu não tenho nada com isso”. E aí eu senti que a aula parecia que não rendia, não ia muito para a frente. Você ficava muito tempo parado nas coisas, porque, mesmo quando estava dividido assim, eu tinha que dar duas vezes a aula, porque eu tinha explicado para quem está presencial. Aí, parar explicar de novo para quem está online para eles entenderem, para ver se

> estava todo mundo no mesmo ponto. Então, eu sentia que a aula não ia para frente, que os conteúdos estavam muito travados ali. Eu senti também que eles tiveram um pouco de dificuldade (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Apesar disso, há um consenso entre todos os entrevistados acerca do uso das novas tecnologias: apesar do primeiro momento de dificuldade, todos se consideram melhores usuários dessas ferramentas e reconhecem ganhos pessoais e profissionais resultantes do trabalho em regime remoto e híbrido.

Observando as falas dos professores, podemos pontuar alguns elementos relevantes dessa questão:

> Eu acho que a gente acabou acessando o mundo virtual. A gente, na realidade, isso já era esperado, já deveria ter sido, não é? Claro que na escola brasileira, ainda mais uma escola pública, tudo acontece com o delay, né? A gente ainda usa o diário de classe de papel, que comecei a usar há 30 anos, quando comecei a trabalhar, então e aí é a gente ingressou no mundo digital com força. Eu acho que isso foi muito positivo. Hoje, para eu acessar drive, subir arquivos, baixar arquivo, baixar aplicativo, é algo tranquilo. Lidar com plataforma digital, anexar aula, avaliar, fazer uma prova, montar uma prova virtual. Hoje eu sei fazer, mas foi um aprendizado muito sofrido (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022).

Mais do que habilidades desenvolvidas apenas para o espaço da sala de aula, o uso da tecnologia influiu nas experiências pessoais da professora (“baixar arquivos, baixar aplicativo”). Mais ainda, a própria gestão e criação dos materiais didáticos por parte dela agora podem ser realizados de maneira autônoma, por mais que a aprendizagem tenha sido “sofrida”.

Ainda nesse sentido, podemos observar a satisfação dos professores ao poder renovar suas práticas pedagógicas com a descoberta desses novos recursos:

> O professor, eu no caso de Humanas, ficou muito legal. Eu aprendi muita coisa, a puxar mapas mais trabalhados, os mapas mais variados, ou seja, não ficar preso naquele mapa físico, muito limitado às vezes. Então, nesse sentido, para mim, da questão da imagem, do lúdico, na aula de história sim, foi muito bom (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

O psicólogo Yves Clot (2006) tem uma percepção acerca da distinção entre o trabalho exercido e a atividade. Para o autor, a execução do trabalho distingue-se entre o trabalho prescrito – aquele normatizado pelas regras sociais

e culturalmente estabelecidas na composição de um dado ofício – e o trabalho real – aquele que se realiza pelo trabalhador no cotidiano de sua prática. Clot observa que, muitas vezes, existe um processo de alienação na realização do trabalho real que distancia a percepção subjetiva daquele que realiza o trabalho do trabalho realizado em si mesmo, alienando o sujeito e mecanizando a prática, construindo um hiato entre o indivíduo e sua ação – e, em certa medida, do sujeito de si mesmo ao realizar sua atividade laboral. Trazendo tal discussão para o campo da docência, em especial num cenário de estratégias que engessam o trabalho docente por meio de currículos prescritivos e da vigilância do cumprimento dos materiais didáticos (elementos a serem discutidos mais adiante nesse mesmo capítulo), a proposição do professor como um trabalho "muito legal" parece denotar um retorno da vivacidade e subjetividade na execução de seu trabalho. Nessa perspectiva, a renovação das práticas pedagógicas dentro de um processo de construção da professoralidade, evidencia possíveis ganhos também no modo como o docente observa e revaloriza seu trabalho em meio ao enfrentamento da sindemia, diante da oportunidade de pensar sobre ele.

Essa percepção de renovação associa-se aos receios dos próprios professores de que a mudança das práticas seja falseável:

> Eu acho que dá para a gente ver que existem outras formas de trabalhar em sala de aula. Talvez isso a gente vai precisar implementar, talvez, assim, acertar melhor, porque, querendo ou não, a hora que a gente voltou presencial, meio que ficou aquela coisa: "Tá, agora esquece tudo que tava online, vamos voltar presencial" e, na verdade, acho que talvez a gente precise de fato usar os pontos positivos (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Ainda diante do risco de se abandonar todas as descobertas e aprendizagens do período sindêmico, esse abandono é visto com receio pela professora, demarcando um espaço de predileção e valorização das aprendizagens desenvolvidas no que se refere a sua prática com o uso das novas tecnologias. Aliado ao receio de abandono dessas práticas, o professor Lorenzo também nos atenta para as demandas que tais tecnologias exigem para seu uso:

> Uma coisa que eu gostei, assim, eu usava menos tecnologia. Eu estou usando mais tecnologia. Inclusive o Estado aparelhou as escolas com tecnologia. Não sei se a hora que quebrar, se ele vai consertar, enfim, a manutenção, mas ele aparelhou hoje escolas. Hoje eu passei a usar mais tecnologia por causa desse aparelhamento. Agora eu tenho condição de, na própria sala, a internet, você tem o retroprojetor, você tem a televisão, a Smart TV ali. Você tem tudo isso. Você tem mais elementos hoje para trabalhar determinado assunto (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

A preocupação com a manutenção dessas ferramentas demonstra o interesse do professor em utilizar as que ele afirma ter gostado. O aparelhamento das escolas foi visto como um ganho e como um espaço de renovação da atividade docente, ideia essa marcada justamente pelo receio de perdê-la. Tal receio pode ser um obstáculo ao modo como o trabalho com essas ferramentas pode ser conduzido, como pontuado pelo professor Leonardo (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023)

> Eu acho que mais pela questão do cuidado com o material fica mais restrito com o professor, porque, se deixa o aluno ter muito acesso, pode danificar aparelho e tudo o mais.

Há aqui um fato relevante: o uso das tecnologias pode acabar restrito ao professor, numa espécie de substituição do quadro-negro ou dos livros didáticos, realizando um retorno, como predito pela professora Olga anteriormente, às aulas tradicionais, revestidas agora pelo falso véu do uso das tecnologias. Esse uso das ferramentas tecnológicas pode privar o aluno do contato com novas formas de aprendizagem e ser apenas uma nova roupagem dos modelos tradicionais de aulas expositivas, revestidas por um visual mais tecnológico, deixando claro que a renovação das práticas não se dá apenas pela incorporação de novos recursos, mas sim pelo uso que é feito deles – numa perspectiva crítica que retoma Charlot (2020) acerca da tendência redencionista, vista nas tecnologias da educação.

Observa-se aqui um elemento fundamental para a renovação das práticas pedagógicas: o acesso a uma infraestrutura adequada:

> De uma forma geral, acho que todas as escolas estaduais tiveram esse investimento a mais em tecnologias, para serem implementadas no ambiente escolar e inclusive acabou se tornando uma ferramenta extra para o professor estar inovando o presencial inclusive, com a possibilidade de estar trazendo vídeo, documentários e tudo mais que

> possa agregar ao trabalho (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Outro fato relevante foi a percepção de que, junto ao uso dessas tecnologias, há os efeitos negativos que podem provir do uso acrítico das mesmas:

> Eu acho que havia muita expectativa muita gente achava que a redenção da educação ia ser o uso da tecnologia. Isso daí é uma coisa que, desde aquela época, a gente viu e quem acreditava nisso quebrou a cara. Eu acho um problema sério que tem muita gente que está ainda insistindo nisso daí, insistindo que é esse o caminho. Olha, não é porque o aluno gosta de um celular ou gosta de um notebook, de um tablete, que aquele aluno gosta do tablete, do notebook, do celular para estudar. Ele gosta para fazer as coisas que ele gosta. Não tem nada a ver uma coisa com a outra. Precisaria acordar um pouco para isso daí. Quem acreditou que a redenção da Educação, que toda essa deficiência, que todo esse "mal-estar" do aluno com a escola, que isso ia ser superado pelo uso da tecnologia, eu acho que agora já deu para provar que não (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

> Nesse sentido, dificultou muito, porque eles parecem que perderam um pouco a noção do comportamento em sala de aula e também acho que, durante esse tempo, eles ficaram muito mais ligados a celulares. Mais a celulares, no caso deles, não tanto ao notebook. Eu acho que isso daí também criou um outro modo de ser. O que eles veem no celular? Vídeos do Tiktok. Eu acho que é mais vídeos curtos, muito curtos, e o que causou certo impacto neles no sentido da atenção do foco deles. Eles não têm foco para muitos minutos. Você tem que ser meio rápido e botar alguma coisa mais prática para fazer na sala de aula para você manter ali (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

De um lado, podemos observar os receios do professor ante o papel redentorista da tecnologia, tão bem pontuados por Saviani e Charlot no capítulo 1, enquanto de outro lado notamos o receio da alienação e da acomodação que o uso das novas tecnologias pode gerar nos alunos. Além disso, o uso das tecnologias por parte dos alunos resume-se, muitas vezes, ao uso recreativo, distante daquele proposto pelos professores e que demanda um conhecimento de ordem técnica na realização das atividades, como observado a seguir:

> Por incrível que pareça, aluno gosta muito de tecnologia como celular para rede social. Para a Educação, é zero. Se você manda eles fazerem texto no Word, se você manda eles fazerem qualquer coisa no Excel, eles não conseguem fazer. Agora, em compensação, se pega o WhatsApp, se pega o Twitter, isso aí é outra história (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Analisando essa percepção e a apresentada pelos professores Lorenzo e Olga, juntamente à reflexão do professor Leonardo sobre uso exclusivo das ferramentas tecnológicas por parte dos professores, podemos observar um ponto de cuidado excepcional no trato das práticas pedagógicas permeadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação: tais práticas devem orientar-se não apenas como um novo suporte para os objetos do saber, como também devem ser objetos do saber em si – seu manuseio e a instrução para o mesmo deve perpassar o ato pedagógico em si, enquanto uma preocupação do próprio docente em oportunizar aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades referentes ao uso da tecnologia – tal e qual os próprios professores evidenciaram como ganho em suas experiências durante o enfrentamento da sindemia.

A possibilidade de retornar para uma segunda entrevista mostrou-se fundamental para a percepção da incorporação ou não dessas novas práticas ao cotidiano dos professores.

O papel dos novos recursos de infraestrutura, por exemplo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na materialização das Smart-TV em sala de aula, mostrou a utilização dessas ferramentas como suporte para o trabalho com textos multissemióticos e contribuíram para a perspectiva de um ensino associado à ideia de multiletramentos, como ilustrado a seguir:

> Acostumei a usar para enriquecer a aula. Porque eu dei aula aí “ah! Achei um vídeo super legal. Ah! Vamos assistir? Vamos!” Eu acho que eu uso mais, porque eu não usava tanto assim, o recurso da televisão não era tanto sim. O YouTube, eu acho um recurso muito legal, mas eu assisto antes, eu seleciono antes em casa. Eu acho que hoje eu uso mais isso que eu não usava tanto (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

É possível depreender da fala da professora que o acesso a canais como o YouTube não era uma constante, nem mesmo em sua vida pessoal e que, agora, torna-se um referencial de pesquisa utilizado não só no espaço escolar com também no momento de planejamento de suas aulas, em casa.

Ainda nessa perspectiva sobre o início do processo de escolarização, um elemento relevante foi que os alunos, após o contato com os professores mediado através de ferramentas como o WhatsApp, acabaram por perceber

essa tecnologia também como ferramenta de produção textual e, se o YouTube reconfigura as aulas numa perspectiva ainda, muitas vezes, expositiva, o uso de ferramentas como o WhatsApp, trazem uma perspectiva do uso da tecnologia pelos próprios alunos, já em sua infância:

> Eu comecei quando retomou de forma remota ainda, alguns iam para aula, alguns, não. Eu ainda usava e mais agora como a gente já está, como nós dissemos, assim praticamente normalizado, eu continuo usando. A ferramenta que a gente mais usa é a TV, que agora a gente tem Internet. As crianças interagem bastante. Também eu uso bastante com eles eu filmá-los, gravar alguma coisa deles, mostrar para eles verem como que fica. Gravar, por exemplo, nós tivemos uma atividade que era uma sequência didática sobre bilhete. Trabalhar bilhetes no 2º ano e aí eles tinham que ler uma série de bilhetes e estar reconhecendo no bilhete quem era o destinatário, quem é remetente, qual era a mensagem, qual que era a saudação, qual que é a despedida, todos os itens dentro do bilhete. A gente vai trabalhando vários tipos de bilhete e eles tiveram que escrever. Escolheram um aluno que mandava o bilhete. Aí, num certo momento, nós tínhamos que mandar um recado para a Vovozinha, porque tinha um Lobo Mau na floresta, mas não podia ser com bilhete, porque tinha que ser uma mensagem muito rápida. Aí, eu perguntei para eles de que outra forma a gente poderia falar. Foi unânime: pelo celular, pelo WhatsApp, mensagem de voz. A gente fez essa atividade. Então, a gente continua usando essa ferramenta na sala de aula que eu acredito ser muito importante (Mirtes, Educação Infantil. 2ª entrevista/2023)

A professora integra as experiências dos alunos com o uso do WhatsApp e sua própria experiência durante o afastamento social, com as possibilidades práticas do uso dessa ferramenta na construção de um gênero textual que já costumava explorar – no caso, o bilhete –, mas o reorganiza valorizando a expressão dos alunos e as possibilidades que o conhecimento dessa tecnologia, em específico, abre ao trabalho em sala de aula.

Indo além, a ferramenta de comunicação mostrou-se ainda passível de ser utilizada até mesmo em outros contextos:

> Eu acabei utilizando o WhatsApp. Depois da pandemia, a gente começou a usar mais, porque a gente já faz chamada de vídeo se tem algum amiguinho que não está indo. O ano passado tinha um amiguinho que estava no hospital e a gente fez uma chamada de vídeo para ele e aí ele ficou tão emocionado que chorou, porque ele não esperava aquilo, estava lá sozinho no hospital e vamos lá vamos fazer uma chamada de vídeo com ele. Então se tornou mais fácil a comunicação através dessa pandemia. Deu para gente ficar utilizando essas ferramentas mesmo (Mirtes, Educação Infantil. 2ª entrevista/2023)

Destaca-se aqui não só uma possibilidade pedagógica de trabalho com o uso da ferramenta, como até mesmo uma forma de relacionar-se com alunos privados do acesso à escola de uma maneira até então inédita no ambiente escolar.

Além disso, até mesmo práticas já cristalizadas na rotina dos professores e alunos ganharam uma nova roupagem e, portanto, novas possibilidades de exploração, como pontuado abaixo, em que a professora discorre sobre o trabalho com o Hino Nacional, que já ocorria antes, e que agora acontece mediado pela tecnologia:

> Quando a gente vai fazer uma atividade que eu não tenho físico, vamos supor que eu quero mostrar a Bandeira para eles e não tem a bandeira aqui. Nós cantamos toda sexta-feira o hino. Daí eu pego, achei um hino que toca e aparece só a Bandeira. Eu falo da bandeira pra eles: "nós vamos cantar o hino porque na nossa cidade tem uma lei municipal que nós precisamos cantar uma vez por semana." Então eu ponho, eles olham observam a bandeira, eu pego a bandeira, o movimento eu mostro para eles. Então eles querem saber o que que está escrito. Eu falo o que está escrito. Eles falam "ah, essa letrinha tem no meu nome". Eles fazem uma associação com as letras e estão aprendendo a cantar (Marta, Educação Infantil. 2ª entrevista/2023)

Ainda sob essa ótica, a utilização do YouTube e das projeções de vídeos em sala de aula tornou-se a tônica nas práticas pedagógicas também nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como observado por outros professores em outras perspectivas:

> Você pode estar ali trazendo o real, algo que você tenha uma prova física. "Olha, veja esse vídeo, esse vídeo, olha, é esse assunto que eu trabalhei com vocês. Por que vocês estudaram esse assunto? Por que vocês trabalharam esse assunto?" "Ah, porque existe isso aqui." Você consegue traçar ali o objetivo de estar estudando algo, porque você consegue aplicar a realidade. Agora, você simplesmente pegar um livro ali, ler com os alunos, explicar um conteúdo e o aluno não ver o porquê de ele estar aprendendo aquilo, então eu acho que as práticas digitais aí ajudam a isso, ao aluno a entender os porquês de você ter que estudar um determinado conteúdo (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista, 2023).
>
> Eu dou a minha aula todas assim e procuro complementar com vídeos, vídeos curtos assim para complementar aquilo que eu estou trabalhando na sala de aula (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista, 2023).

Enquanto o professor Leonardo evidenciou como a tecnologia tem grande relevância na mediação entre os objetos de saber e o mundo, justificando o

trabalho com certo conteúdo, o professor Lorenzo destacou as possibilidades de enriquecimento dos conteúdos trabalhados, podendo ser observados em outros contextos ou como estratégias de reforço e exercício dos objetos estudados em aula.

Além das possibilidades associadas ao uso de vídeos, a confecção de materiais diversos também se mostrou enriquecida ante as possibilidades ofertadas pela tecnologia, como exemplificado a seguir:

> Tem de tudo de, né? Pode jogar Quiz. De vez em quando, joga um Quiz, com o mapa, mapa histórico, mapas de Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, os movimentos, mapas de povos, etnias. Você pode ampliar, você pode até ser bem lúdico, pode passar pequenos documentários também ou parte de filmes, florear um pouco a aula né nesse ponto ele é bem utilizado (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

A fala do professor, além de expor mapas animados e/ou interativos, a utilização de Quizzes pode não só "florear", mas, atribuir nova estética ao trabalho, como também oportunizar a percepção das atividades num viés mais interativo por parte dos alunos. Nessa constatação, o professor parece atribuir, para o termo "florear", sentidos relativos ao caráter estético da apresentação de um dado conteúdo, ou seja, construir elementos que seriam dispensáveis para a apreensão do conteúdo em si e que tem apenas a finalidade de chamar a atenção do aluno (ressalta-se que chamar a atenção do aluno também pode ser compreendido como algo que não seja floreio, porém essa não parece ser a atribuição de sentido proposta no enunciado do professor). Do mesmo modo, a utilização do termo "lúdico" parece transparecer sentidos referentes a atividades em que a ação do aluno se torna o centro da prática pedagógica, como demonstrado pelo exemplo da utilização de desafios e perguntas e respostas.

Do mesmo modo, a professora Olga propõe a utilização dos jogos como ferramentas de interação com os alunos e os objetos de saber:

> *Wordwall* que chama o site e tem vários jogos e tem a possibilidade de você criar o jogo também. Aí, você adapta o jogo para o que você precisa na aula. Tem jogos prontos, mas você pode adaptar também e fica mais fácil de encaixar no conteúdo, de não correr o risco de pegar um conteúdo que eles não viram ainda, de ficar uma coisa que você sabe que eles têm capacidade de fazer. O jogo é muito simples e eu achei legal, porque também desafia a gente a aprender, a fazer coisas diferentes, porque você criar um jogo, você de pensar como é que tem

> que fazer, ou seja, tudo mesmo, geralmente... mas mesmo assim você tem que pensar nas estratégias do que você vai trazer do que pode fazer, no tipo de jogo que pode trazer (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Até mesmo a composição das avaliações, numa perspectiva técnica, de execução da prática em si, foi reformulada pelo acesso a novos aplicativos que facilitam a estruturação das provas:

> Ah, o *Forms*, às vezes, assim eu pego eu uso quando quero fazer uma avaliaçãozinha mais rápida, uma coisa mais assim. Eu uso, às vezes, o *Forms* (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Ainda nessa perspectiva das facilidades técnicas incorporadas e apontadas pelo professor, a professora Olga pontuou como as atividades que auxiliam os alunos a apropriarem-se de conhecimentos técnicos referentes ao próprio uso das tecnologias:

> Geralmente, eu peço em forma de arquivo quando o trabalho é na forma de arquivo. Até porque eu acho que é legal eles começarem a trabalhar nessa questão de produzir em outras mídias, que seja fazer no caderno e tirar uma foto. Dar umas instruções de como fazer no Word, às vezes, se quiser converter num PDF, mostrava lá como fazer essa conversão. Essa questão do PDF é melhor pra ver, não corre o risco de sair da formatação que vocês fizeram. Mas passava as instruções, porque facilita essa opção do trabalho que tinha possibilidade, que não ia impactar em nada. Olha, pode fazer assim até porque eu acho que eles precisam treinar isso também, porque eu sentia em algumas aulas que os alunos não tinham conhecimento dessas ferramentas. Eles sabem usar as ferramentas digitais, várias ferramentas, mas, quando chega, por exemplo, para um pacote de Office, eles não sabem bem como fazer, como editar. Então eu falo que é um conhecimento que vocês podem ter, que vai ser útil pra muitas coisas pra além da minha aula (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Desse modo, mais do que trabalhar com seu componente curricular, a professora destacou as vantagens do trabalho com as novas tecnologias no sentido da apropriação dos saberes de ordem tecnológicas, como envio e conversão de arquivos, por exemplo, habilidades essas desenvolvidas em seus alunos devido à mediação da tecnologia e fundamentais em uma sociedade cada vez mais imersa no trabalho com as tecnologias da informação e comunicação. Como explicitado anteriormente pelo professor Márcio, os alunos parecem ter contato com as tecnologias apenas como forma de entretenimento e demandam

orientação acerca de como lidar com essas ferramentas em outros contextos, como pontuado, também por Olga.

Em linhas gerais, pode-se afirmar, por meio dos resultados obtidos através do diálogo com os professores, que o grande diferencial na execução de suas práticas pedagógicas nesse período de crise foi a influência intensa das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de mediação entre os saberes e os alunos e que, ante os movimentos de afastamento social e retomada da presencialidade no âmbito escolar, essas ferramentas alargaram as possibilidades de execução do ofício de professor.

Utilizou-se aqui a ideia de possibilidade de mudança, tendo em vista que, mesmo observando as diversas possibilidades ofertadas pela presença da tecnologia em sala de aula, os próprios professores, em especial os especialistas, demostram um movimento de retorno às aulas que se configurou, em sua quase totalidade, em aulas expositivas, destacando, inclusive a relevância delas:

> Eu parto sempre desse princípio de que a tecnologia pode até facilitar alguma coisa, ajudar, mas ela não faz milagres e não tem o que substitui uma aula presencial. Isso daí deu para perceber bem depois que a gente passou pela pandemia e que a gente voltou. Aí a gente percebe que não tem a aula presencial e, principalmente em se tratando de alunos que ainda são adolescentes, dependendo da série, crianças, não funciona muito essa educação à distância ou funciona até, mas muito parcialmente. Até funciona, mas no sentido de você atingir mesmo, eu acho que não cobre. Então, hoje, eu procurei voltar o máximo aquela aula que eu dava antes. É claro, você pode até acrescentar alguma coisa a mais, mas eu procurei voltar no sentido de ficar mais naquela aula presencial mesmo, ali frente a frente, utilizando o máximo que eu posso dar, aproveitando a presença do aluno ali, aquele contato mais físico mesmo tá (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

> Eu acho que se mantém o clássico, o estilo clássico, professor, lousa, fazer explicação. Claro, tem que manter esse clássico, mas com alguns aparatos tecnológicos ali para estar dando uma inovada, dar uma modificada pra não ficar na mesmice, porque eu acho que ficar na mesmice é algo que já não dá mais pra fazer. Se o professor entra pra dar aula, lousa, acaba com o tempo, sim, desgastando tornando as coisas um pouquinho mais difíceis, cansativo. Principalmente com os nossos alunos que vieram no pós pandemia faltando o necessário pra poder andar sozinho. Então, ele precisa estar muito bem orientado e agregado ao ambiente para ele voltar a entender o que é uma sala de aula, qual o papel do aluno, porque muito ainda a gente nota que muitos alunos vão pro ambiente escolar, mas se portam como se estivessem em casa (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

A percepção crítica desses dois professores denota uma preocupação com a qualidade do ensino ofertada, ressaltando que a tecnologia não tem um papel salvacionista dentro das práticas pedagógicas, em especial, se desvencilhada da própria prática dos professores. As inovações proporcionadas pelas mesmas só encontram efeito quando associadas à prática pedagógica do professor e vistas de uma perspectiva de complementação do trabalho e não como o trabalho em si. Pode-se dizer que persiste uma visão instrumental da tecnologia e que os efeitos da mesma são sempre oriundos de seu uso e não delas como ferramentas em si.

Com isso, ao se aperceberem de modificações nas práticas pedagógicas por meio de novas mediações de ordem tecnológica, o processo de reflexão sobre a prática acaba por levar a um movimento de ressignificação do trabalho docente e dos próprios conceitos de escola e professores, elementos que emanaram das entrevistas por meio da composição do último núcleo de significação construído.

6.3. A reconstrução do ofício de professor

Larrosa (2018) tece interessantes aproximações entre o trabalho docente e conceito de ofício – tal como aplicado ao trabalho de um camponês, por exemplo –, visando elaborar uma conceituação adequada do trabalho do professor. Em diálogos com seus alunos, o autor propõe reflexões sistematizadas acerca de como o professor realiza suas atividades e se a realização das mesmas se constitui como algo que possamos chamar ofício. O autor parte de como a experiência (conceito já apresentado aqui como a ideia sintetizada pela expressão "*aquilo que me passa*" por parte do autor e discutida em capítulos anteriores) se estabelece como subsidio da maestria do professor na execução de sua atividade laboral e relaciona tal conceito com outros elementos da ordem do trabalho, como a influência do espaço escolar, enquanto o ambiente que qualifica o trabalho docente, e do tempo escolar, numa perspectiva cíclica como a do camponês que prepara a plantação e aguarda a colheita. A reflexão do autor nos conduz até a expressão do educador como um *homo faber*, cujo trabalho com as mãos conduz, simbolicamente, o sujeito aprendente ao mundo que o cerca. Larrosa, respeitando-se as devidas

diferenças, argumenta o quanto o trabalho docente aproxima-se do trabalho do artesão em seu ateliê.

É justamente nessa perspectiva, a do artesão que se reconhece pelo modo como executa seu trabalho em seu espaço específico, que a discussão acerca de como os professores percebem sua prática pedagógica (mediada pelas tecnologias em um tempo-espaço de crise sindêmica), reverbera, não só na execução de seu trabalho, como também em elementos subjetivos que estabelecem uma nova percepção sobre o próprio ser e perceber-se professor e sobre a visão de escola (seja ela compreendida como um espaço físico específico destinado ao processo de ensino e aprendizagem, seja ela num plano simbólico como o da construção curricular e das políticas públicas educacionais).

Dessa maneira, este último núcleo de significação objetiva a busca pela compreensão das percepções de professores acerca a própria atividade exercida por eles mesmos, seja remota ou presencialmente, e como esta desperta reflexões relevantes para a compreensão de si e sobre a própria concepção de escola estabelecida antes, durante e após esse momento de crise, tendo, como ponto de partida, os efeitos das práticas pedagógicas experienciadas quando da sindemia covídica.

Uma primeira preocupação, na visão dos professores, configurou-se justamente na consolidação do objetivo de seu trabalho: a aprendizagem dos alunos. Mais do que atentar-se a uma perspectiva quantitativa dos resultados, as reflexões dos professores aliaram-se muito mais ao modo como observaram as expectativas em relação aos seus alunos diante da aprendizagem naquela etapa da Educação Básica, em especial ancorada em suas experiências com o trabalho em anos anteriores à sindemia.

Partindo da Educação Infantil, houve um receio inicial acerca da aprendizagem das crianças, quando do retorno às atividades presenciais, após o período de cuidados com o afastamento social:

> Eu não fico exigindo muito que eles saibam letras, saibam o número, mas, assim, brincando, conversando, já era esperado que soubessem alguma coisa. Tem criança que não sabe nem do que se trata, tem criança que eu falo em letra, eles fazem desenho, só pra você ter uma ideia. E realmente são essas crianças que não seguiram nada quando eu fui professora deles lá atrás (Marta, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022).

Antes de mais nada, esta professora refere-se aos alunos que, em meio ao afastamento social, usufruíram ou não das estratégias utilizadas durante o período. Na visão da professora, aquelas crianças que conseguiram utilizar tais estratégias de maneira mais efetiva enfrentaram menos desafios em relação a aquelas que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar, da maneira esperada pela professora, o desenvolvimento efetivo das atividades durante o ensino remoto.

Nas palavras da professora, houve uma preocupação com a aprendizagem focada fortemente na aquisição da linguagem escrita e no início do processo de alfabetização. Todavia, observou-se nessa etapa uma percepção muito mais otimista quanto ao enfrentamento das lacunas de aprendizagem explicitadas pelos próprios professores:

> As crianças, elas tiveram sim [sucesso], como eu disse para você, há uma defasagem no aprendizado deles, mas que as crianças, elas são muito receptivas e, às vezes, a gente ouvia especialistas dizendo que essa defasagem ia ficar por uns 5, 6 anos e isso eu não posso dizer. Na sala de aula, as crianças, o que você pede para elas fazerem, elas estão fazendo. Então, essa defasagem que eles falavam, que ia ficar de 5 a 6 anos, na Educação Infantil, eu não percebi isso. Eu não notei isso. Pelo contrário, eles estão muito mais receptivos, porque eu acho que eles sentiram essa falta de estar na escola. (Mirtes, Educação Infantil. 1ª entrevista/2022)

Conjectura-se que essa visão otimista, talvez seja oriunda de uma percepção mais focada na postura dos alunos no retorno ao ambiente escolar – nas possibilidades de interação social, após meses de afastamento – do que em relação às atividades avaliativas propostas. De fato, com base em pressupostos que defendem a indissociabilidade entre sentir, pensar e agir, as considerações da professora Mirtes oportunizaram a reflexão sobre a afetividade que permeia a experiência com o outro e que pode ser mobilizadora da atividade cognitiva (Leite, 2018).

Caminhando para as percepções dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a preocupação agora caminha para além do processo de alfabetização, como também associando a habilidades específicas de outros componentes curriculares e as lacunas consequentes do ensino remoto, em comparação com as experiências de anos anteriores a COVID-19.

> Antigamente, terceiro, quarto ano a gente já sabia todas as tabuadas. Nem antigamente, há 3, 4 anos atrás antes da pandemia (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

Diante dessa preocupação, a prática com atividades de recuperação começou a ganhar vulto no espaço da sala de aula, com o intuito de retomar aquilo que era comum “antigamente”. Contudo, diferentemente da Educação Infantil, essa preocupação parece consolidar-se, não na percepção do professor sobre a Educação nesse momento da vida do aluno, mas sim muito mais na busca pelo retorno a um momento anterior ao da sindemia, pautado em práticas historicamente consolidadas na experiência dos professores, como no uso de provas como uma ferramenta de consolidação da aprendizagem:

> A gente começou a voltar em coisas que tinha lá no comecinho do segundo ano, que eles não viram direito, né, finalzinho no terceiro, que ficou faltando e eles esquecem, porque, como eram apostilas, eles faziam tudo rapidinho. Não teve aquela fixação de uma prova que eles fazem na escola, que eles estudam e que tenta resolver, que faz em grupo, que tem atividade mais detalhada (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022).

Nos dizeres da professora, as apostilas soam como uma ferramenta que não legitima totalmente a aprendizagem do aluno – podendo ser sujeitas, por exemplo, a realização de cópias da internet ou de outros lugares para a resolução das atividades. A prova parece ser o instrumento que valida a aprendizagem. Porém, com o afastamento social, a prática de aplicar provas tornou-se mais difícil e trouxe consigo, a insegurança acerca da aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, além da prova, outras atividades avaliativas, como o trabalho em grupo, apontado pela professora, também se tornam distantes das possibilidades. Dessa forma, o reestabelecimento de atividades que possibilitem uma interação maior por parte dos alunos parece ser um desejo da professora, que acredita em sua potência para a aprendizagem.

Para além das preocupações com a aprendizagem, há um elemento comum postulado pelos professores nessas duas etapas da Educação Básica: os efeitos negativos do afastamento social – a redução da interação entre os alunos no ambiente escolar, conforme ilustrado a seguir:

> A parte de socialização muito comprometida, muito comprometida. Eles chegaram, eles esqueceram-se de que é uma postura de sala de

> aula, o que é sentar, ouvir, ouvir o amigo falar na sua vez, respeitar o turno de fala, prestar atenção no professor que está dando instrução, ficar sentado, manipular o material. (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

A percepção da professora parece indicar que as relações sociais entre os alunos ficaram intensamente comprometidas – não só no modo de relacionar-se com seus colegas, como também, principalmente, pelo número de situações apresentadas no enunciado acima, pelas questões de ordem e disciplina dentro do espaço escolar. Se, como a professora aponta, o aluno tende a não respeitar o turno de fala do outro, isso parece preocupar a professora no plano disciplinar, podendo não respeitar também o turno de fala dela e suas orientações e instruções.

Diante disso, os professores buscaram oportunizar não apenas práticas pedagógicas que objetivaram a retomada de conteúdos dos saberes pertinentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas também buscaram promover a interação entre os alunos e seus colegas, bem como entre alunos e professores. Refletir sobre as estratégias de socialização mostrou-se necessário para a construção de um trabalho menos conflituoso no plano das relações interpessoais, no ambiente da escola. Essa percepção continuou nas demais etapas da Educação Básica:

> Na questão de relações interpessoais, bullying mesmo, a violência, uso constante de tecnologia dentro da sala de aula não devida, ou seja, a dispersão. Alunos que você vê com uma certa introspecção, meio que, não é... assim... de observar, você vê bastante nichos (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Para o professor, os conflitos chegando às raias da violência em si preocupa muito diante de frequentes notícias sobre casos graves de violência, inclusive com a ocorrência de mortes, dentro das escolas brasileiras. Além disso, a postura para com as ferramentas tecnológicas, aparentemente com celulares e smartphones em especial, indica um uso para outros fins que não pedagógicos, podendo corroborar o estigma que possuem dentro do ambiente escolar. Há, ainda, uma preocupação com o isolamento de determinados alunos – fator que pode ter sido agravado com o afastamento social. Brito *et al.* (2024) alertam para um significativo aumento nos índices de ansiedade e depressão dos alunos da

Educação Básica após a sindemia covídica. Esse cenário justifica a preocupação apontada pelo professor ao mencionar o isolamento e silêncio de certos alunos.

As percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio alinham-se em torno de uma degeneração do aspecto relacional dos alunos para com eles mesmos, também percebida pelos professores das demais etapas da escolaridade. As dificuldades nas relações interpessoais entre colegas, com os professores e, por extensão, com o próprio ambiente escolar são apontadas abaixo:

> Quando a gente volta, é uma realidade totalmente apática, perde totalmente aquele senso professor-aluno. O aluno não tem mais aquele vínculo com o professor. Então, há uma necessidade muito grande de restabelecer que o professor é uma autoridade na escola, que ele é o aluno, que ele tem que respeitar aquele ambiente, ter uma posição como estudante e não enxergar a escola como um quintal de casa, que é o que a gente acaba percebendo aí com esse retorno (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Nesse caso, é evidenciado o distanciamento entre professor e aluno diante do que o professor aponta como “apatia” e, depois, de maneira explícita colocado como carência na construção dos “vínculos”. Isso parece ecoar, ainda, na própria percepção de escola dos alunos, como extensão do espaço da casa e, portanto, seguindo as mesmas regras. Dessa forma, por meio do relato do professor, podemos conjeturar duas percepções distintas acerca da relação professor-aluno. Uma em que os vínculos, inclusive afetivos, parecem esmorecer – aquilo chamado pelo professor de “aquele vínculo”, em que o pronome demonstrativo parece remontar ao passado pré-COVID-19, em que as relações foram construídas, de certa forma, sem interrupções e afastamentos. Por outro lado, deixando de lado as relações afetivas, há também a perda da figura de autoridade do professor no espaço escolar, que não é mais o espaço da “casa”, em que a figura do professor aparecia em uma tela pela qual era, na maioria das vezes, impossível de perceber os comportamentos dos alunos. O afastamento social, implica, portanto, numa ruptura dos vínculos tanto afetivos quanto da própria imagem de autoridade do profissional docente.

Acerca dessas percepções manifestas, cabe rememorar Tassoni (2008), Amado et al (2009), e Leite (2018), que pontuam o papel da afetividade nas relações pedagógicas enquanto forças que podem auxiliar ou obstaculizar os

processos cognitivos e de aprendizagem manifestos nas relações entre alunos e alunos e professores e alunos.

Para Tassoni e Leite (2013), o espaço da sala de aula produz uma miríade de sentimentos e emoções – elementos distintos daqueles produzidos na situação imposta pelo afastamento social. Tais afetos influem diretamente no modo como os alunos inserem-se no processo de ensino-aprendizagem, podendo facilitar ou gerar obstáculos. Dessa forma,

> Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar. (Tassoni e Leite, 2013, p. 270)

Tendo isso em mente, a reflexão sobre a própria prática – a qual, segundo Franco (2016) e Pimenta (2016) deve calcar-se em elementos que norteiam a reflexão de maneira crítica, em especial num contexto de afastamento social que obstaculizou as relações interpessoais – pode encontrar, nas discussões sobre os afetos, relevantes contribuições para a reorganização das práticas docentes em prol de uma melhoria, não só do relacionamento para com os alunos, como também na própria dinâmica das práticas pedagógicas.

Acerca da afetividade, os trabalhos de Leite (2018, 2023) trazem contributos relevantes para a compreensão de como essa dimensão humana interfere no trabalho pedagógico durante o enfrentamento do coronavírus. Nesses trabalhos, o autor explicita a relevância das discussões sobre como os afetos são elemento de grande efeito nos processos de ensino-aprendizagem, deixando de lado uma concepção dualista acerca do indivíduo – cristalizada em boa parte da história dos estudos em educação – e discutindo como uma visão monista pode colaborar para a compreensão do processo educativo – discussão essa que tem ganhado vulto na educação brasileira apenas a partir da década de 80 (Silva; Tassoni, 2021). Aliados à abordagem proposta pelo autor, trabalhos como os de Tassoni e Teixeira (2023), Forner *et al* (2018) e Silva e Tassoni (2021) tomam como fundamentação teórica as discussões de Wallon, Spinoza e Vigotiski sobre os afetos. É justamente por meio da intersecção entre tais autores

que Tassoni e Teixeira (2023, p.267) podem colaborar na construção de um conceito de afeto:

> Com base nesses três teóricos, assumimos como afetos os estados do corpo e da mente diante das experiências vividas com as pessoas, relacionando-se, portanto, às diferentes formas como essas experiências são percebidas e significadas pelos que delas participam.

Se, para Spinoza, mente e corpo são atributos interligados, Wallon elabora sua teoria de modo a demonstrar como a relação entre afetividade, cognição e ato motor compõe a própria dimensão da pessoa humana – em especial, enfatizando como os afetos interferem numa relação de interdependência na perspectiva do desenvolvimento cognitivo do sujeito. De maneira complementar, Vigotski ressalta a relevância de tal discussão para a composição de um novo modo de observar a psicologia em si e seu papel na sociedade, postulando ainda como as relações sociais desempenham papel relevante na construção dos afetos. Logo:

> Considerar as emoções em uma perspectiva de desenvolvimento significa assumir que ganham complexidade e articulam-se a outras funções psicológicas superiores, como a linguagem, a imaginação, o pensamento e a memória. Assim, juntamente com os demais fenômenos psicológicos, as emoções e os afetos são construídos nas atividades sociais marcadas culturalmente. Portanto, compreender a dimensão afetiva segundo a cultura, significa elucidar suas correspondências com a maneira pela qual as pessoas agem, pensam e são tratadas nas atividades culturais. (Buzioli *et al*, 2021, p. 244)

Dessa forma, quando o professor Leonardo mobiliza sua discussão em torno da questão dos vínculos formados na relação entre o professor e os alunos, ele não se distancia da discussão sobre as práticas pedagógicas. Ao contrário, sua preocupação parece demarcar uma percepção de como tais vínculos são essenciais para sua prática, nas atividades sociais da sala de aula, enquanto promotoras de desenvolvimento cognitivo por parte dos alunos.

Nesse sentido, ao ponderar sobre a ruptura de vínculos como genitora de uma relação de distanciamento entre aluno e escola, o professor percebe os afetos como um elemento de sua avaliação sobre os movimentos dos alunos em sala de aula. Concordamos, nesse sentido, com Silva e Tassoni (2021, p.279) que “podemos considerar os afetos como indicadores da qualidade da

experiência vivida". Partindo disso, observa-se que a avaliação de Leonardo, pautada nas relações afetivas com seus alunos, tem um caráter negativo da experiência sindêmica em sala de aula, em especial na busca (aparentemente necessária, pelo ponto de vista do professor) da reconstrução de vínculos afetivos com os alunos.

Sob essa ótica, se, por um lado, durante o afastamento, os professores adentraram a casa dos alunos e puderam, de certa forma, se aproximarem da realidade em que esses estudantes se encontravam, por outro, a carência de regras institucionalizadas num ambiente familiar pareceu esmorecer a criação de diferentes tipos de vínculos oriundos das relações sociais presentes no espaço escolar, que podem, inclusive, prejudicar o andamento das aulas, como apontado a seguir:

> Dificultou demais o trabalho, porque você tem um aluno que é um aluno, assim, que ele amadureceu menos, um aluno assim que você não pode cobrar um mínimo de responsabilidade com prazos de entrega de trabalho, com leitura extraclasse (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Nesse caso, a carência de vínculos deixa de ser vista como apatia e torna-se irresponsabilidade, na visão do professor, justificada justamente pela lacuna de regras institucionalizadas no ambiente doméstico. Isso não significa, todavia, dizer que o ambiente familiar não apresentava regras ou que o trabalho em período remoto e híbrido não contava com regras e prazos, porém eram muito mais fluídas e dinâmicas devido a incontáveis fatores, como a conexão instável com internet, as condições de saúde dos alunos e familiares, os efeitos psicológicos da sindemia etc. Cabe ainda pontuar que esse posicionamento provém de um professor que leciona no Ensino Médio e, portanto, ao fazer sua reflexão num eixo comparativo com outros níveis da Educação Básica, não se deve desconsiderar que estamos diante de contextos diferentes, com funcionamentos diferentes – evitando assim generalizar o modo como lidamos com os resultados obtidos na construção dos dados.

Ainda sobre esse aspecto, pode-se dizer que, na percepção dos professores, um dos maiores efeitos do afastamento social e da dinâmica fluída do trabalho em regime emergencial remoto foi que a irresponsabilidade dos alunos configurou um problema também para o modo como os professores

perceberam sua própria função ao terem que exigir dos alunos a realização de atividades dentro de prazos determinados e o cumprimento de certos compromissos:

> Eu diria que eles foram isentados demais da responsabilidade e agora, nesse retorno, o que que você vai fazer? Porque está muito difícil, porque eles não aceitam mais que você jogue a responsabilidade. Cobrança é uma coisa que é impensável para eles agora. Quer dizer que você continua naquele... eles continuam com a cabeça naquele sistema: qualquer coisinha, você tem que dar uma nota e você tem que dar um jeito de aprovar por pouco que faça. Alguma coisa passa, né? Então isso daí, quer dizer, tá agora, né? (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Ainda nesse sentido, vale retomar a fala da professora Amanda, transcrita abaixo, enfatizando um aspecto diferente acerca da postura dos alunos em sala de aula:

> Só estava faltando a Organização Mundial de Saúde se manifestar e já se manifestou agora. Mas estou falando do ano passado. Já acabou, vida que segue, vamos levar a sério. Não pode ficar nessa, porque a pandemia acabou virando uma muleta para muita gente Ah, por causa da pandemia não tem a escola, por causa da pandemia não vai aprender. Passou, acabou. Vamos tocar em frente, vamos tentar correr atrás do que a gente não conseguiu, vamos tocar o barco. Não podemos ficar a vida inteira falando disso. (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

A fala da professora parece responsabilizar diretamente a sindemia e os efeitos do afastamento social percebidos por ela, pela irresponsabilidade dos alunos, materializado no modo como ela atribui sentido às desculpas dadas por alunos, responsáveis e até mesmo professores para as dificuldades sinalizadas anteriormente pelo professor Jair. Na percepção da professora, o findar da sindemia, em especial com o decreto oficial de seu fim, seria argumento suficiente para que a postura dos alunos se modificasse e para que fosse retomada uma postura distinta, mais compromissada (na visão da professora), semelhante ao modo como ela parece atribuir sentido à postura dos alunos no momento anterior à COVID-19.

Indo além desse ponto de vista, porém, observa-se que uma parcela de responsabilidade acerca dessas mudanças nos comportamentos dos alunos estaria associada ao modo como as políticas públicas geriram a crise:

> A pandemia provocou de alguma forma uma certa defasagem no aprendizado e tal né, provocou, mas é difícil a gente aceitar que foi só

> a pandemia, que não foi um... teve um erro de estratégia também da própria Secretaria de Educação e aí o que que acontece? Essa defasagem ela está inclusive sendo muito mal administrada hoje (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Dessa forma, as estratégias adotadas pelo Estado, aliadas às estratégias próprias de cada instituição para o enfrentamento da sindemia ante cada realidade em específico, podem, na visão dos professores, ter interferido de maneira negativa na constituição da maturidade e da responsabilidade dos alunos.

Tendo em vista essas dificuldades pontuadas pelos professores, a saber, as dificuldades de relacionamento e as possíveis lacunas na aprendizagem, o trabalho pedagógico parece encontrar um novo contorno com a retomada das aulas presenciais: um trabalho voltado não para a formação do indivíduo em si, mas sim para formas de suprir as lacunas de aprendizagem identificadas:

> E além das aulas de apoio a gente tem o chamado caderno paralelo. O que é esse caderno paralelo? Então eles levam as tarefas de casa pra fazer e esse caderno paralelo a gente por exemplo, se a criança tem dificuldade em português, ela só vai realizar as atividades de português, se ela tem dificuldade em matemática ela vai realizar só as de matemática (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

> Você começa o ano no planejamento falando em recuperação. Você vira o bimestre falando em recuperação. Você vira um semestre falando em recuperação. Você vira o ano falando em recuperação. Você entendeu o círculo vicioso que se criou? (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Independentemente da etapa da Educação Básica ou da própria percepção acerca da qualidade da aprendizagem durante o afastamento social, parece haver um consenso acerca de como a recomposição das aprendizagens em meio à sindemia necessita ser o eixo fundamental da prática pedagógica nesse momento. É justamente essa percepção de como a prática pedagógica interfere no modo como os professores compreendem seu trabalho, que aflorou no decorrer das entrevistas, emergindo tensões subjetivas acerca do que foi ser professor durante a sindemia e de como é sê-lo agora. Cabe pontuar aqui que muito mais do que um processo de recuperação – no sentido de resgatar algo que já foi ensinado – concordamos com Melo e Tassoni (2024) que o termo mais adequado é o de recomposição, ou seja, de um movimento de reorganização

dos elementos do processo de ensino-aprendizagem constituídos durante a sindemia em contato com as novas oportunidades de reelaboração diante da atividade presencial.

Nesse sentido, um primeiro aspecto acerca do ofício de professor que se postula é o de uma profissão marcada pelo cansaço:

> Então eles vieram, assim, muito defasados em termos de conteúdo e o que me espanta é a vivência de mundo, vivência de mundo porque eles estão dentro de casa, eles não estão aprendendo sequer a guardar o material dentro da mochila, a abotoar o casaco, a amarrar os tênis. A gente tem que fazer isso agora. É o que eu te falo, cada vez mais o professor está sendo sobrecarregado. Ele continua com as responsabilidades de antes de professor, de educador, mas agora ele é pai, mãe, psicólogo. Sempre foi, não é? Além de especialistas em tecnologia educacional que ele teve que desenvolver com recursos próprios (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 1ª entrevista/2022)

A sobrecarga dos professores, portanto, é oriunda de um acúmulo de práticas que vão além daquelas postuladas como pedagógicas: a gestão do material por parte de alunos que pelo afastamento do espaço escolar, não tiveram oportunidades para tal aprendizagem; o acolhimento dos alunos em uma situação em que o medo da doença era grande, levando o professor a assumir um papel de "psicólogo"; a necessidade de desenvolver, quase que exclusivamente por conta própria, habilidades tecnológicas; tudo isso parece somar-se às práticas que não deveriam ser próprias do ofício de professor, mas que foram e são colocadas a ele em seu trabalho.

Cabe aqui uma nova retomada acerca da discussão proposta anteriormente sobre afetividade. Forner *et al* (2018) postulam o papel do professor enquanto mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento explorados e trabalhados na escola. Nesse caso, em específico, como pontuado pela professora Amanda, novas responsabilidades surgem – em especial, responsabilidades cujo sentido atribuído pela professora alinha-se ao senso comum como de papéis socialmente diferentes, como *mãe* e *pai*, e profissionalmente diferentes, como *professor* e *psicólogo*. Se a afetividade deve fazer parte do trabalho docente como um norteador para suas decisões no planejamento da prática pedagógica (Leite, 2023), atribuir novos papéis sociais – em especial papéis que envolvem diferentes laços afetivos – gera novas

demandas para os professores, demandas essas que parecem, na percepção da professora, trazer desgastes e sobrecarga.

A natureza dos afetos é diferente, pois emana de interações sociais diferentes – como a familiar e a escolar. No contexto pesquisado, ainda há os afetos produzidos durante a sindemia e logo na retomada das aulas presenciais – tais como o medo, o estresse acumulado e a ansiedade. Os afetos apresentam, portanto, naturezas distintas por surgirem de reações sociais distintas. Teixeira e Tassoni (2024) apontam, nesse sentido, como as decisões do professor, tomadas em relação à dimensão afetiva de suas práticas, influi diretamente no contato dos alunos com o objeto do conhecimento, podendo marcar toda a trajetória acadêmica do aluno.

Mais uma vez, pode-se recorrer ao trabalho de Asbury e Kim (2020) como um exemplo de que o estresse oriundo da sobrecarga de trabalho vai além do território brasileiro (inclusive, estresse esse que, na visão das autoras, perpassa até mesmo o senso de identidade profissional dos professores).

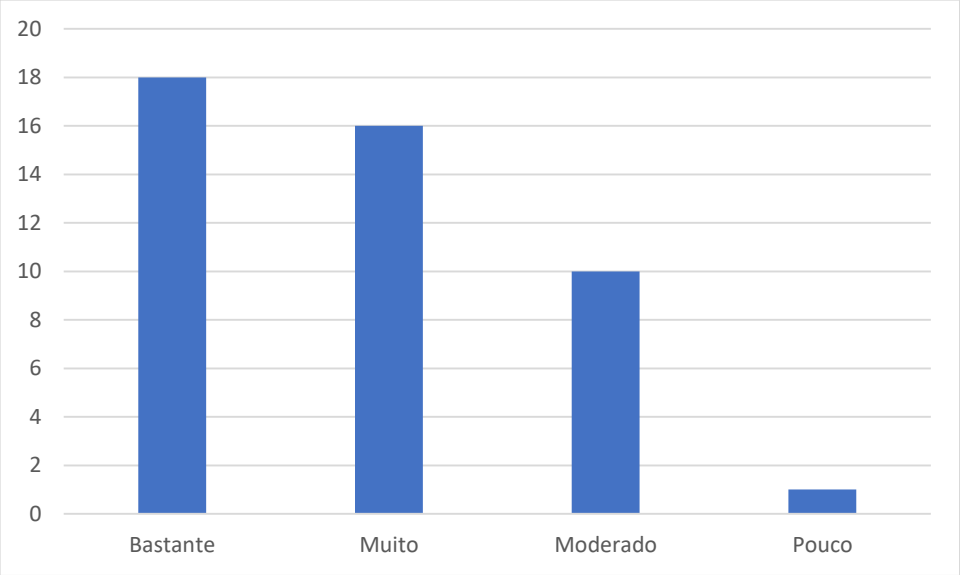
No que tange à questão da busca por formação voltada ao uso da tecnologia é relevante observar como a formação individual do professor, tendo em vista o insucesso das políticas públicas quanto à formação docente nesse momento de crise, é um dos grandes fatores que colaboraram para a sobrecarga.

> As tecnologias subsumidas ao capital poupam trabalho socialmente necessário, mas permitem ampliar o trabalho excedente, o que torna o trabalhador permanentemente disponível para realizar as atividades laborativas. (Filho *et al*,2023, p. 8)

O uso das tecnologias rompe o espaço-tempo da escola, diante da necessidade de (re)adequar-se para a execução do trabalho num meio permeado pela tecnologia e que era, até então, para muitos professores, terreno totalmente desconhecido. Nesse momento, o “direito à desconexão” (Filho *et al*, 2023, p.16) é privado aos professores, sufocados pela necessidade de busca contínua de adequação das práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. Privados do espaço escolar como ambiente de trabalho, a casa torna-se espaço de labor e sua percepção como “espaço de descanso” esvazia-se.

Retomando os questionários aplicados no primeiro momento de construção dos dados empíricos, um dos elementos pontuados é a sobrecarga de trabalho, refletida, em especial, na demanda de tempo para preparo e planejamento das aulas, formulado no grau de concordância em relação a afirmação “Eu gastei mais tempo planejando aula *online* do que presencialmente” e representado na Figura 18

Figura 18: Tempo gasto com preparo de aulas



Fonte: elaboração do próprio autor

Isso pode ser reafirmado na fala do professor Willian, transcrita abaixo, em que, mais uma vez, a noção de sacrifício, afetada pelas experiências desgastantes e pelo sentimento de abandono, parece acrescer-se às responsabilidades do professor:

> Agora, em relação a à condição do professor como foi... como não foi, na verdade, orientado, ao mesmo tempo também respaldado durante esse processo que foi tão traumático, tão chocante. Isso foi meio que muito perceptível, ou seja, por tua conta, não é, se vira. Depois eu vou colher aí os pontos positivos. Enquanto for necessário, eu ponho o negativo em você. Isso é bem perceptível. Ou seja, o professor mesmo que tem que se sacrificar e ir na contramão disso. (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Todo o contexto de crise foi traumático e sem uma estrutura adequada de orientação, impelindo a uma condição de sacrifício por parte do professor para que pudesse continuar seu trabalho. Essa condição apoia-se num processo de

romantização do sacrifício, como se o professor fosse um mártir realizando seu ofício, sacrifício visto como algo a se “vangloriar”. Nessa situação, o termo “eu”, utilizado pelo professor para referir-se a quem colhe os pontos positivos, parece referir-se ao sistema educacional em si, que, em contexto neoliberal, apresenta os resultados positivos como oriundos do próprio sistema enquanto que os pontos negativos parecem ser de exclusiva responsabilidade dos professores, orquestrando um posicionamento neoliberal de responsabilização e mérito do trabalho docente, como pontuado anteriormente.

Essa discussão rememora o posicionamento dos professores partícipes das pesquisas de Gudmundsdottir e Hathaway (2020), em que, a despeito das dificuldades, são os professores e suas estratégias o eixo principal que assegura a continuidade do trabalho pedagógico, sintetizando suas reflexões sobre a máxima “We Always Make It Work” – ou seja, a coletividade dos professores é o que assegurou a continuidade do trabalho nesse período.

Essa postura de romantização parece ser mais recorrente nos anos iniciais da Educação Básica do que nos anos finais, como observado na fala a seguir:

> Fez eu me sentir um pouquinho mais importante, eu realmente tenho de me desmembrar por aquela criança, eu realmente por que ela não vai ter nada além de mim, então me fez pensar assim que a gente tem que fazer o melhor a cada momento (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

Tal postura parece surgir num movimento em que a professora, ao lidar com a responsabilização a ela imposta, de promover a continuidade da efetiva aprendizagem de seus alunos, assume-se como a única possibilidade de desenvolvimento deles. Dessa forma, evidencia-se um viés ético nas relações interpessoais e afetivas percebidas pela professora em sua relação com sua turma. Se, de um lado, essa percepção desvela os movimentos de afetividade da professora com sua turma, por outro, demarca o quanto esse elemento pode ser uma ferramenta de responsabilização de nossa sociedade imposta sobre a figura do professor.

Sob essa perspectiva, ao mencionar a necessidade (evidenciada pelo uso do verbo *tenho*) de auxiliar os alunos, a ideia de fazer-se presente como apoio, ajuda para o aluno parece extrapolar as raias do que é taxativamente pedagógico

e abarcar outros eixos do modo de se relacionar com os alunos. Tal consideração remonta ao trabalho de Tassoni (2008), que apresenta uma relação entre as formas de ajudar um aluno e as fontes de afeto. Sob esse ponto de vista, a postura da professora, mesmo podendo ser considerada como romantizada em relação a seu dever como professora, pode evidenciar um movimento de afetos capazes de trazer outros tons a seu trabalho, de modo a modificar positivamente sua relação com os alunos e, por conseguinte, os resultados de sua prática pedagógica.

Nesse cenário, os afetos parecem conduzir a uma relação em que o professor se mostra elemento fundamental na relação dos alunos com a aprendizagem em si, em especial ao assumir para si as funções relativas à oferta de cuidados. Nessa ótica, Leite (2018), ao discutir as marcas do professor inesquecível, pondera como é justamente o elemento afetivo que corrobora a visão dos alunos sobre seus professores. Ao observarmos o excerto da professora entrevistada, assumir o papel de cuidadora, de alguém que deve desmembrar-se em prol de seus alunos surge como um gatilho para que veja sua prática como aquela que é merecedora de todos seus esforços, custe o que custar, pois ela é a única coisa, sob sua percepção, que resta a seus alunos em prol de seu desenvolvimento em meio ao afastamento social.

Em contrapartida, aqueles professores que não se rendem a essa possível postura de romantização veem-se como perdidos no novo cenário que se instaura, não compreendendo claramente o que devem fazer, levando-os a uma situação de apatia, sem potência para agir:

> E esse que é o grande problema, porque eu, como professor, eu me sinto perdido. Se eu tinha clareza ou tinha mais clareza, o que que eu ia fazer pra trabalhar com os alunos, que eu ia passar, onde eu queria chegar... eu não tenho mais, eu não sei mais onde... (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

A impossibilidade de realizar seu trabalho incomoda a tal ponto o professor, desde a primeira entrevista, que desconfigura a própria condição vista por ele mesmo, apresentando um cenário nebuloso e de alienação ante seu papel como sujeito que realiza seu trabalho. Enevoando ainda mais esse limbo, em que a sobrecarga já dificulta a visão sobre o próprio ofício, aparece a questão da desvalorização como elemento extremamente relevante no modo como os

professores se veem. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de Spinoza acerca de como os afetos podem interferir na potência de agir de um sujeito (Silva e Tassoni, 2021), em que a carência de clareza sobre como agir gera a tristeza e a frustração, que atuam diretamente no modo como o professor apercebe-se de seus objetivos e limitam sua capacidade de ação diante da ausência de um norte específico.

Costa e Rodrigues (2020) auxiliam-nos a compreender como a relação valorização/desvalorização constitui-se no cenário docente, tendo por base teórica a visão marxista de trabalho. Para as autoras:

> "Valorizar" é um verbo que designa o ato de imputar valor, seja no âmbito econômico, ético, estético ou prático. Portanto, no sentido axiológico, o valor pode assumir significados de reconhecimento e de retribuição que não são excludentes. Entretanto, nas sociedades de classes, cuja exploração da natureza e do trabalho é requisito para uma sociedade civilizada, nem sempre a retribuição significa valorização, uma vez que a forma salário escamoteia o processo no qual parte do valor gerado no processo de trabalho é expropriada dos trabalhadores pelos que detêm os meios de produção e circulação, ocorrendo o mesmo no setor de serviços. No modo de produção capitalista, todo trabalho é considerado na forma reducionista do trabalho abstrato, cujo valor é apresentado como sinônimo do preço pago em retribuição por *quantum* de tempo de trabalho, abstraindo-se de seus aspectos qualitativos, objetivos e subjetivos, já que produz um "apagamento" da dimensão do valor do trabalho incontável. (Costa; Rodrigues, 2020, p. 46-47)

Um primeiro aspecto relevante explorado pelas autoras é a associação de valorização com o conceito de salário. Por mais que essa relação seja natural numa sociedade capitalista, a valorização vai além da questão salarial, assumindo elementos de caráter diversos, como aspectos econômicos, estéticos ou práticos. O salário, então, determina parte do fenômeno da valorização, mas, aliado a outros elementos, denota uma divergência entre o valor pago em termos financeiros e o valor atribuído – não só pela sociedade como um todo, como também ao próprio professor diante da execução de seu trabalho.

O modo como o salário, de acordo com as autoras, escamoteia o processo de valorização, se dá fundamentado na relação entre o valor financeiro do trabalho e a quantidade de tempo gasto na sua execução. Se o trabalho era visto como sobrecarga, como apresentado anteriormente, distancia-se do valor econômico pago em forma de salário para as horas dedicadas às aulas,

deixando de lado a remuneração pela busca de formação, pelos professores, para a execução do trabalho remoto, trazendo o sentimento de desvalorização.

Podemos dizer, ainda, que a sensação do professor Lorenzo, apresentada anteriormente, sentindo-se “perdido”, associa-se ao processo de desvalorização também fruto do apagamento do valor do trabalho, proposto pelas autoras. Diante da percepção difusa sobre seu próprio trabalho, tal sensação é natural, tendo em vista que os professores

> exercem um trabalho de natureza imaterial, e para que possam ser submetidos ao processo de valorização capitalista, há que se tratar o conjunto de atividades laborais como a mercadoria serviço educacional, produzindo a abstração de que trata de emprego de tempo para socialização de conhecimentos, instrução, ensino, acompanhamento, avaliação e outras tarefas concernentes ao labor docente (Costa; Rodrigues, 2020, p. 48).

Dessa forma, sendo impossibilitado de dar sentido às práticas pedagógicas que significam o próprio fazer-se professor, como exercício de uma atividade laboral que já é imaterial em sua natureza, o professor vê-se também desvalorizado. Se a profissão professor instaura-se, no processo de valorização capitalista, nas tarefas pertinentes ao labor docente, é coerente que, com a desestabilização dessas tarefas, em especial pelas mudanças impostas pela COVID-19, também ocorra um agravamento da sensação de desvalorização. Ao observarmos as dificuldades em processos como os de acompanhamento ou avaliação, modificados em meio ao afastamento social, reconhecemos um motivo pelo qual o professor Lorenzo não tem clareza de onde deve chegar. Pautando-nos nisso, a desvalorização consolida-se no discurso dos entrevistados sob diversas formas:

> A inflação está aí. 8 anos sem ter um aumento legal, que teve um aperto de mais de 60% e o que ele deu foi um abono, ou seja, um complemento. Isso não vai para sua aposentadoria, isso não é aumento de salário. Ao mesmo tempo, ele tirou alguns benefícios, ou seja, aumentou com a contribuição previdenciária do IAMSP, descontando 16% de aposentados e pensionistas, tirou suas férias-prêmio, tirou direitos trabalhistas. Ou seja, num momento tão crítico em que a educação foi tão necessária e o professor foi tão exigido, ele não foi valorizado. Na verdade, foi penalizado, ou seja, você vê o descaso da educação. Não é fácil com o profissional. Se com o profissional ele faz isso, a educação não é a prioridade, é mais um engodo ao meu ver. (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

A desvalorização, nesse caso, consolida-se, principalmente, sob o viés financeiro, seja em forma monetária ou através de benefícios. A tensão entre o trabalho e o valor econômico a ele atribuído agrava-se ainda mais quando se observa que em meio a uma situação de crise, em que a formação profissional é fundamental para a execução do trabalho, em um contexto desgastante e sobrecarregado, ainda assim, não há retorno em forma de valorização financeira.

Além disso, essa questão é vista pelo professor como descaso para com o profissional e, por conseguinte, com a própria Educação em si. A percepção de um "engodo" é, sem sombra de dúvidas assustador na esteira de uma desvalorização extrema.

Aliando-se a uma percepção negativa acerca do professor por parte do próprio Estado, vale observar a fala do professor Márcio:

> O professor está dia a dia sendo desvalorizado e eu imagino que é essa criação desse Novo Ensino Médio aí. Nossa! Isso foi foi um sucateamento do ensino sem precedente. Quer dizer, puseram umas matérias nada a ver e absolutamente nada a ver, que qualquer pessoa pode dar aula daquilo e você não precisa ter uma formação mínima para aquilo e eu acho que valorização do professor caiu, está caindo vertiginosamente. Eu acho que a pandemia só potencializou isso. Já era um processo instalado, mas a pandemia potencializou (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

O professor ressalta a implementação do Novo Ensino Médio, a mais recente alteração de ordem curricular no país realizada em um momento delicado, em que outras prioridades deveriam receber atenção. A inserção de novas disciplinas e o critério para ministrá-las ser o notório saber acentua o processo de desvalorização entediante de um ofício que, como os demais, demanda conhecimento técnico específico.

Dessa forma, se a sindemia foi um acelerador de futuros, em certos aspectos, como os postulados por Costin (2020) – ressalta-se aqui que essa aceleração foi desigual em um país desigual. As possibilidades de acesso e uso de novas formas tecnológicas potencializaram um processo de desvalorização do professor, que já possuía uma origem historicamente arraigada na sociedade hodierna. Tal consideração encontra eco em pesquisas recentes, como a de Nörnberg *et al* (2024), que apontam a sobrecarga do trabalho docente sem o devido apoio das políticas públicas, evidenciando, mais uma vez, a desvalorização do ofício.

Em verdade, essa percepção negativa acerca das alterações curriculares foi uma tônica bastante recorrente nos entrevistados. O excesso de alterações, desde o início da sindemia até a retomada das aulas, deixa os professores sem saber como exercer sua prática, alienando-os ainda mais:

> Na verdade, a proposta pedagógica você não sabe qual que é também, porque tem o Currículo Paulista, tem a BNCC. Cada hora vem com uma loucura, inovação miraculosa, pedagógica, salvacionista, a todo momento, entende? Então, você vê muito uma perda de foco. Ele não sabe o que cobra, o que cobrou, o que deixou de cobrar (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Mesmo que tais mudanças sejam anunciadas num discurso em prol de um progresso para a busca da qualidade em educação, ainda assim, a miríade de mudanças traz um caráter tão instável e gera desconfiança em face de qualquer medida.

Indo além, essa instabilidade, esse caráter caótico repercute na própria materialização dos objetos de saber nos materiais didáticos. Nesse caso, em específico, as apostilas utilizadas na rede estadual de educação:

> Você percebe que é um material muito, muito, que tem como público-alvo não é a capital e você percebe ali que são aquelas escolas, assim, mais periféricas. Só que há um grande problema de falta de professor disso, daquilo. Então, é uma apostila que ela vai pegar, assim, ela vai ver muito essa realidade. Por isso, ela trabalha um conteúdo, assim, que ele é aliás bem esvaziado de conteúdo. Então, é uma coisa bem, assim, bem rasa mesmo e você é obrigado a dar aquilo ali (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

> Se você está com a apostila hoje do Estado, você pega lá no primeiro ano, você vai ver textos do Romantismo e Realismo, que a gente está acostumado a ver no segundo e acaba que você não consegue passar para o aluno que a Literatura foi se desenrolando com o passar dos anos e que, por exemplo, na minha época de estudante, existia essa ordem: "Ah então começo do Trovadorismo, Classicismo e por ali eu vou, Ah!" Mas, de repente, se perdeu tudo aquilo. Eu vou ver Romantismo e aí depois eu volto para o Trovadorismo, aí, de repente, eu estou lá no Modernismo, aí eu volto para o Barroco. Então perdeu essa linha de raciocínio. Eu acho que isso é algo que dificulta o aprendizado do aluno e também a didática do professor (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

O trabalho pedagógico parece perder seu tempo próprio, o tempo cíclico, citado por Larrosa (2018), em que se planta e se aguarda a colheita. Um trabalho ancorado em material inconsistente em sua materialidade. Além disso, a própria

composição do número de aulas do Novo Ensino Médio parece não se mostrar coerente com o trabalho docente:

> Por exemplo, se eu pegar uma aula de Português, que é, a gente sabe, a defasagem de Português e Matemática é grande, Português e Matemática no segundo e nos terceiros anos, que tinham 5 aulas, você tinha 5 aulas, você vai para 3, mas você tem 3 aulas, né? O que você faz em 3 aulas? Que você faz em 3 aulas? É muito difícil (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Mais ainda, é necessário observar que, além da mudança em nível curricular do Novo Ensino Médio, outras mudanças são implementadas nesse momento, agora associadas ao plano de carreira do professor:

> O Governo acabou criando uma outra carreira. Não sei se você já ouviu falar, mas tem essa Nova Carreira que eles chamam. E o pessoal que é categoria O foi obrigado a aderir a ela e ele está forçando também a gente para aderir a essa Nova Carreira. O salário é maior, só que você tem que trabalhar muito mais, tem que ficar muito mais horas na escola, tem uma série de coisas. Você ganha mais, só que você comprometeria a tua estabilidade, você ficaria nas mãos do diretor, que te avaliaria. Se ele, de repente, não gostar do teu trabalho, de um ano para o outro, ele poderia não te contratar. Eu acho que o objetivo é chegar a isso. Você tem essa avaliação do diretor e o diretor só vai ficar com aqueles professores que ele acha que ele deve ficar. É muito há muita pressão nesse sentido agora (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

O professor nos apresenta um novo plano de carreira que parece gerar muitos questionamentos. Composto por um aumento salarial associado a avaliações de ordem subjetiva, que contribuem para um processo de instabilidade e ansiedade dos professores, que tem promovido, por consequência a evasão de profissionais da área:

> Eu conheço muitos professores que desistiram ou ainda pensam em desistir ou arranjar outra forma de renda complementar, ou seja, fazer como a maioria dos professores fazem. A escola é bico, a escola tá virando bico. Você vai ter uma profissão, não é, professor, professor mesmo, que vive para a educação, tá ficando poucos (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

É interessante aqui observar, em um paralelo com as aproximações de Larrosa (2018) sobre o trabalho docente como um ofício demarcado pela precisão técnica, uma aproximação do professor entrevistado com o trabalho

docente visto não como ofício, mas como “bico”. Essa expressão é corriqueiramente associada a um trabalho realizado sem espaço e tempo definidos, como ocupação temporária. Ou seja, ela consolida a percepção do professor acerca da desvalorização do ofício na sociedade.

Por fim, apresentamos duas colocações do professor Lorenzo acerca do papel da escola num cenário prenhe de mecanismos de desvalorização. A primeira delas é

> A gente que agradece e desculpa pelo desabafo. Talvez assim o foco seria mais assim como que foi o aluno, o sistema aí da pandemia, como é que foi e a gente acabou até levando para alguns desabafos, porque a gente quer desabafar muito. A gente quer ter alguém para falar e não está sendo mais dado esse espaço para a gente (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Mesmo desculpando-se pelo desabafo, essa despedida foi bastante comum ao término das entrevistas. Há uma carência dos professores, que confinados em silenciamentos frente às suas necessidades, valorizam os momentos de escuta como o princípio para qualquer ato de valorização profissional.

Já a segunda é a afirmação “A escola perdeu um pouco de sentido” (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022). Estaríamos, na visão do professor, a alguns passos do fim da escola, como discutido no capítulo 1?

Apesar disso e buscando uma resposta otimista para essa pergunta, a própria sindemia, mesmo sendo mais um episódio na já corrente trajetória de desvalorização profissional do professor, também pode ter tido efeitos, se não numa ordem social em nível macro, pelo menos na percepção individual dos professores acerca de sua relevância na sociedade.:

> Talvez, eu acho, que o mais marcante de toda essa pandemia foi, por exemplo, falar assim a minha profissão é importante, eu tenho um papel importante socialmente, pensando, apesar de tudo (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

> A gente acabou percebendo a importância que a gente tem principalmente por causa de uma coisa: se a educação já tinha alguma defasagem, apresentava defasagem em relação a muitos alunos, é um percentual razoável de alunos; com a pandemia, esse percentual triplicou, sei lá, aumentou muito. Então, isso, para mim, é aquela a certeza de que o trabalho nosso é importante, que ele é extremamente

> importante, sabe? Eu acho que isso daí veio e dá uma certa resposta para a gente. Quer dizer que, por mais que diga como ele está dizendo que o professor virou o saco de pancada, responsável por tudo, mas a gente percebe: você tira o professor, daí o que que acontece, não é? (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 1ª entrevista/2022).

Partindo da premissa de que os sentimentos vivenciados no ambiente escolar e suas representações são elementos que podem orientar a prática reflexiva do professor partindo do campo dos afetos (Osti e Tassoni, 2019), o modo como ambos os professores pontuam a importância social do trabalho docente parece ser um elemento que pode trazer clareza diante do inesperado, não apenas aquele imposto pela COVID-19, mas também ao futuro incerto da profissão de professor e ao trabalho individual de cada um dos entrevistados. O aspecto positivo na representação do trabalho docente pode mobilizar a potência de agir, resgatando aqui as concepções de Spinoza trazidas pelas autoras, mobilizando a reflexão sobre as práticas pedagógicas na busca por resolução de problemas da sala de aula, não só aqueles decorrentes da sindemia covídica, como também os conflitos típicos do ambiente escolar.

Em ambos os casos, as experiências revelaram que o professor, sobretudo de maneira presencial, é elemento fundamental, na visão dos professores, para se assegurar a qualidade do processo pedagógico. Confere-se, portanto, ao professor um valor que, mesmo não sendo consolidado socialmente e distante da expectativa salarial ante a sobrecarga enfrentada (não só na pandemia, diga-se de passagem), ao menos configura-se na percepção individual e subjetiva dos professores – como um raio de esperança em meio à percepção nebulosa que foi apresentada de si mesmo pelos próprios professores anteriormente – em uma perspectiva bastante freireana no ato de esperançar (Freire, 2003). Em consonância com os trabalhos de Osti e Tassoni (2019), em meio a um cenário de crise, em que respostas parecem nebulosas e inalcançáveis, a dimensão subjetiva do professor pode servir como uma espécie de bússola no modo como se (re)organizam em seus modos de agir em prol de um objetivo – o de manter a Educação mesmo em momentos de crise.

Na segunda rodada de entrevistas, uma questão ganhou particular relevância por parte dos professores, acerca do ofício e que pode ser objeto de relevante discussão e, por isso, ganhou um destaque, especial, neste núcleo sobre a reconstrução do ofício de professor. A questão: “quem é você professor

no pós-pandemia?” Essa pergunta despertou várias inquietações, tanto nos entrevistados, quanto no pesquisador, que como indivíduo que também vivência a prática pedagógica, foi impactado por essa reflexão.

Comecemos pelas professoras da Educação Infantil:

> Hoje, eu sou bem mais presente com os meus alunos do que antes. Hoje, eu procuro viver cada momento com eles, porque foi muito complicado ficar todo aquele tempo fora da sala de aula. Eu me considero uma melhor professora hoje do que antes eu não sabia que eu gostava tanto de dar aula. Minha filha falou assim “mamãe você podia ser qualquer coisa você tem economia você poderia ter ido para essa área” Hoje, eu falo claramente mesmo tendo economia mesmo tendo outras coisas eu escolheria ser professora de educação infantil porque eu gosto Eu adoro trabalhar com essas crianças. (Marta, Educação Infantil. 2ª entrevista/2023)

> Uma professora que pensou muito durante essa pandemia. Quais são as perspectivas da minha vida pessoal, enquanto pessoa, e da minha vida profissional também? Então, deu para parar para pensar, repensar um pouco e também na prática, dentro da sala de aula, como que poderia estar mudando minhas estratégias para que os alunos pudessem estar avançando em seus aprendizados. Então, hoje eu me vejo assim mais fortalecida dentro desse viés, porque, na verdade, eu estudei bastante lá na pandemia. Como eu sempre fui uma pessoa sempre ativa, saía muito de casa, dava aula num lugar, dava aula em outro, e vai para um lugar, vai para outro, então eu não conseguia ficar muito parada. Então estudei muito algumas coisas que estavam ainda pendentes na minha vida profissional, na minha vida familiar. Eu consegui colocar em ordem. Então hoje eu falo que eu voltei renovada dessa pandemia e, mais do que nunca, eu digo que hoje a gente precisa viver em comunidade (Mirtes, Educação Infantil. 2ª entrevista/2023)

Em ambos os casos, a sindemia estabeleceu-se como um processo de revalorização, numa perspectiva positiva fundamentada não só no desenvolvimento de habilidades tecnológicas pertinentes à execução do ofício, mas também em um viés subjetivo de superação de dificuldades – que muito se aproxima, aliás, da própria percepção acerca da superação de dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos da Educação Infantil, discutido anteriormente.

Além disso, ambas professoras demonstram o esforço ressignificado como uma confirmação da escolha feita, como valorização da presencialidade, como qualificação da própria prática, em razão das aprendizagens oriundas do enfrentamento da sindemia e do tempo pessoal destinado ao estudo. A sobrecarga de trabalho parece estar mais ligada ao apagamento das fronteiras entre o ambiente de trabalho e ao esforço de aprender a lidar com novas

demandas, além do medo e da insegurança que assolou a todos e não apenas aos professores. A prática pedagógica parece articular-se a uma satisfação pessoal em realizar o ofício, mesclando a percepção de professora com a percepção pessoal de si mesma como pessoa que supera os obstáculos que ali se impõem e que geram renovações.

Olhemos agora para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

> Eu acho que a professora Amanda pós pandemia, além de ter aprendido muito no universo digital, é uma professora um pouco mais experiente, porque a vida nos deixa mais experientes. Isso é independente de qualquer situação. Estou mais velha, estou mais experiente também. Mas é uma professora mais cansada. Eu saí desse processo muito cansada. Muito grata a Deus, muito, muito, muito, muito por ter sobrevivido a esse caos todo. Não foi fácil, foi um período muito angustiante, muito incerto, muito medo, de muita angústia. Eu perdi uma pessoa da família com COVID, então a gente tem pessoas queridas perdendo, partindo... não foi fácil. Eu acho que a Amanda, a professora Amanda saiu mais experiente com habilidades digitais que não tinha, que aprendeu a trabalhar de forma como nunca tinha feito e descobriu que deu conta, conseguiu fazer. É uma pessoa que sai disso tudo muito grata a Deus pela chance de continuar viva, trabalhando, mas muito cansada. Eu acho que bateu uma ressaca da pandemia e está passando. Eu acho que a gente vai sentir esse novo normal a partir de agora (Amanda, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

> Ah, é uma professora que continua sonhando continua sonhando com o bem das minhas crianças, que assim, é preciso um futuro melhor para eles assim como vejo pro meu filho, então continua sendo uma professora sonhadora que não desiste nos desafios (Iracema, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2ª entrevista/2023)

Assim como nos casos anteriores, a percepção pessoal associa-se a profissional, sobretudo no discurso da professora Iracema, que projeta nas crianças para as quais leciona o próprio filho e traz em seu discurso a esperança representada pelo ato de sonhar. Essa percepção, de caráter pessoal, encontra-se também no discurso da professora Amanda, mas o mesmo evidencia como a sindemia covídica afetou a todos nos mais diversos planos: podemos notar uma abordagem operacional na fala da professora, quando discorre sobre o desenvolvimento de habilidades referentes ao uso da tecnologia – não descrita apenas como algo exclusivo do plano profissional. Do mesmo modo, a professora discute como todo esse processo foi custoso, não só no plano profissional, como também no pessoal, de alguém que se insere num contexto de medo da morte e de inseguranças.

Todavia, ao observarmos a postura da professora Amanda – que, inclusive também lecionava em outras etapas do Ensino Fundamental e que, talvez por isso, apresente um movimento de reflexão em outro sentido. Podemos notar a influência direta do uso das novas tecnologias em sua prática pedagógica, desenvolvendo habilidades digitais, tendo em vista que, ao trabalhar também na rede privada de ensino, teve acesso a outras ferramentas e possibilidades formativas que vão além daquelas que estão presentes na realidade da educação pública – diferentemente da professora Iracema, a qual exerce sua atividade apenas na rede pública.

Apesar disso, houve um custo significativo nesse processo de renovação: o cansaço. Pode-se questionar aqui: teria sido menos cansativo esse processo caso não fosse dispensado um tempo enorme além do habitual para execução do ofício? Teria sido menos cansativo se não tivesse demandado investimento próprio (não apenas financeiro), para propiciar a continuidade do trabalho nesse tão difícil período?

Percebem-se ecos dessa percepção na fala do professor Leonardo:

> Um professor que está sobrevivendo aí né ao novo público que a gente está encarando. Fazendo o melhor possível para consegui chegar ali nos seus objetivos, que é entregar cidadãos que possam desempenhar bem seus papéis, seja no profissional, seja no social. Saber ser um bom cidadão para que a gente consiga cada vez mais melhorar o futuro do nosso país, que, infelizmente, está triste também. Infelizmente, a gente vê muitos casos aí, inclusive na questão da violência nas escolas, que é um crescente muito grande. No interior, a gente vê um pouco menos, mas que em grandes capitais a violência infelizmente acabou sendo incorporada até na escola. Então até isso acabou fazendo parte do ambiente escolar: você se preocupar com a segurança, você está sempre alerta, o tempo todo, pra ver se alguém não vai sacar uma faca a qualquer momento. Até isso o professor acabou tendo que tomar esse papel, por conta de uma sociedade que infelizmente está doente por conta da violência imposta. Discursos de violência que acabaram repercutindo, inclusive por conta das próprias tecnologias, que acabam tendo acesso fácil, na mão de todo mundo, e acaba virando uma bolinha de Neve e batendo em muita gente. Tudo isso aí a gente está tendo que se inovar para que o professor continue fazendo seu papel, formar cidadãos, pra que a gente consiga continuar nossa humanidade (Leonardo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Já distante da percepção de um professor que superou desafios de maneira otimista, temos aqui a percepção do professor como um sobrevivente, que mediante esforços, mantem-se executando seu ofício não só perante a

sindemia covídica, como também diante de uma outra crise que chamava atenção da mídia e da sociedade como um todo, quando do momento dessa entrevista: os cada vez mais frequentes casos de violência em espaços escolares no Brasil. Segundo relatório do Ministério da Educação, o Brasil teve, entre 2002 e 2023, 36 ataques a escolas, que resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas (Brasil, 2023). Refletir sobre tais movimentos evidencia o quanto a escola não é uma ilha: evidenciam-se, em sua realidade, fenômenos como os que ocorrem em toda a sociedade a seu redor.

Talvez seja justamente esse conceito que faz com que o professor mencione sobre seu papel como docente que vai além de apenas promover o saber em sua área específica, mas formar cidadãos para o convívio em sociedade. É importante destacar que o texto de Gatti (2020), em que, ao discutir a reconfiguração dos modelos educacionais devido à sindemia, ressalta a necessidade de uma postura não só de acolhimento dos alunos após a crise, mas de repensarmos a educação em uma perspectiva não apenas associada aos saberes técnicos, mas também uma formação em prol da autonomia ética dos alunos.

Indo além, Leonardo parece compartilhar de uma visão clara do papel, da finalidade da escola proposta por Carvalho (2020, p. 11 e 12)

> A tarefa da educação - mais do que a conformação dos educandos às supostas exigências práticas do mundo contemporâneo - é a de lhes facultar habitar outros mundos. Nisso reside, a meu ver, a razão de ser da escola; seu mais profundo sentido e sua dignidade. É por meio dessa possibilidade eminentemente humana - a de habitar mundos que são estranhos ao tempo e ao espaço que nos foi dado viver - que a experiência e a imaginação humanas podem atualizar em cada jovem aluno a capacidade, ontologicamente radicada em todos os seres humanos, de romper com toda sorte de determinações e começar algo novo.

Para o autor, a Educação vai além de uma abordagem tecnicista, de preparação para o mercado de trabalho. A educação tem o papel de possibilitar ao aluno adentrar em outras realidades, seja física, seja simbolicamente, ressaltando a dimensão afetiva do ato de educar ao conferir aos alunos não só a capacidade de se desenvolver como também a de ter potência para agir de tal forma. Dessa maneira, em meio a um contexto neoliberal e tecnicista por

excelência, a Educação deve atentar para seu caráter eminentemente humano, propiciando uma formação integral do indivíduo.

Nessa perspectiva temos ainda a resposta da professora Olga:

> Eu acho que eu sou uma pessoa mais preocupada com essa questão assim de conhecer os outros. Eu nunca fui uma pessoa muito de “ai, quero conhecer todos os alunos”. Eu falo “gente, eu tenho dificuldade pra lembrar o nome de todo mundo e eu não vou lembrar todo mundo, quem é, da onde vem, como é que é a família, não vou lembrar tudo de todo mundo, não tem como”. Mas hoje eu sinto mais essa necessidade de conversar, de conhecer esse aluno exatamente, porque eu vi que esse distanciamento atrapalha um pouco esse ensino. Essa questão assim “ah, você é só um nome, você é só um professor que entra na sala e nunca mais aparece” e isso muda um pouco. Eu acho que eu mudei essa questão do querer conhecer melhor os alunos, de querer ter um contato maior com eles nesse sentido, embora eu ainda tenha um pouco de dificuldade. Eu sinto que eu quero mais isso e eu sinto que um pouco foi a pandemia que impactou isso. Foi essa questão de eu ter visto como é não ter esse contato tão direto com aluno e depois ver como esse contato muda um pouco a prática dentro da sala de aula e a aula como é que ela rende. (Olga, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Observa-se aqui que, antes de intitular-se professora, a entrevistada identifica-se como “pessoa” que, como o professor Leonardo, não se apercebe dos alunos apenas como “nomes” numa lista de chamada, mas sim como cidadãos em potencial, com suas próprias histórias. As práticas pedagógicas ao reconhecerem o aluno como sujeito têm potência para interferirem na própria constituição deles. Ao observarmos o professor Willian e os demais professores do Ensino Médio, os ganhos pessoais – como a satisfação pessoal na execução do trabalho - começam a reduzir-se diante do cansaço frente a realização do ofício:

> Creio que profissionalmente ele é o mesmo, buscando competência e tudo mais só que por outro prisma. Algum Encanto foi perdido, algumas perspectivas parecem não ser mais claras. Há um certo desânimo. Eu aposto que muitos se perguntam hoje se queriam ser professor se continuariam, escolheriam a carreira. Aposto que muitos já pensariam duas vezes. Se tivesse x anos, se tivesse começando, talvez eu não seguiria mais na carreira. Parece que não tem muita perspectiva de futuro, de algo viável para o futuro (Willian, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Se a percepção da competência profissional aparece em primeiro plano, ela abre espaço logo em seguida para um sentimento de cansaço e desamparo diante do ofício de professor, em especial como algo que apresenta uma

perspectiva de futuro instável e insegura, que reforça justamente as colocações do professor em outros momentos sobre a questão salarial.

Assim como ele, o professor Márcio também deixa de lado suas colocações pessoais e observa-se apenas no plano da materialidade de seu ofício:

> Eu diria, em termos de professor, o mesmo, mas em termos de recursos tecnológicos, mais assim, ele é mesmo professor só que mais tecnológico (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Apesar de apresentar sua resposta de maneira sucinta, o professor apresenta uma distinção, entre o plano pessoal e o plano profissional, sendo este marcado pela execução técnica de seu ofício. Essa abordagem tecnicista da questão, aparentemente livre de anseios subjetivos, pode ser justificada, talvez, pelo desencanto pontuado pelo professor em outros momentos diante do processo de desvalorização profissional em que se vê como funcionário público:

> Eu tenho 60 anos e eu nunca vi o Governo do Estado pôr anúncio em televisão e rádio para contratar professor. Sempre havia concurso e o número de candidatos era muito alto e aqueles que conseguiram entrar eram poucos. Hoje, para você atender a rede, você precisa pôr anúncio na TV, no rádio e uma propaganda enganosa, sobretudo porque eles falam em determinado montante de salário, mas a hora que esse professor aposentar, esse todo salário aí é gratificação, ele perde tudo (Márcio, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

O salário e o atual plano de carreira reverberam em sua experiência docente, ressignificando o modo como vê seu trabalho. Essa mesma percepção pode ser vista ecoando na resposta do professor Lorenzo:

> Eu acho assim que o professor Lorenzo ficou mais experiente. Ele aprendeu alguns recursos que inclusive eu aprendi alguns recursos assim que, se não fosse a pandemia, não tinha aprendido não, ia ficar bem acomodadinho. Então, eu consegui trabalhar assim, que nem a gente citou os recursos, então eu achei bacana para caramba. Isso aí, nossa, melhorou o meu trabalho, o que eu ofereço para eles melhorou para caramba. Então, nesse aspecto, também sou mais paciencioso, hoje tenho mais jogo de cintura. Porém, infelizmente, estou ficando cada vez mais desanimado. Se eu pudesse... eu estou com 51 anos, tenho 23 do Estado. Às vezes, eu converso com a minha namorada. Ela falou “nossa, Lorenzo! Mas também você devia ter alguma coisa alternativa”. Sabe, às vezes, eu falo assim: “nossa, mas será que eu não devia sair, procurar alguma outra coisa?” Porque está muito difícil

> a nossa situação como professor. A falta de valorização, as cobranças. Você vai desanimando. Eu acho assim que eu aprendi muita coisa e eu estou melhor preparado mesmo, mas eu estou, por outro lado, cada vez ficando mais desanimado, porque cada semana que passa vem uma novidade ruim (Lorenzo, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

De maneira clara, podemos ver como o professor observa os ganhos na execução de seu ofício, não apenas numa perspectiva técnica, mas a forma como a técnica aprimorou o seu trabalho. Todavia, alia-se a essa colocação também o estado de desânimo do professor e a falta de perspectiva de melhoria diante das "novidades ruins".

Por fim, a resposta do professor Jair ilustra de maneira contundente todas as reflexões aqui ordenadas:

> Um professor em crise. Em crise no sentido de saber assim... a gente até sabia qual era o papel da gente, mas eu acho que hoje está difícil da gente saber. Eu acho que a gente não tem nada assim que aponte para alguma coisa futura, que vai melhorar. Isso dá a impressão que vai de mal a pior, porque o que a gente está percebendo é que a gente está sendo transformado cada vez mais de mestre, de professor, em um simples monitor. Tudo já determinado, tira toda autonomia, todo seu conhecimento, toda aquela experiência que você tem, ela tá sendo ignorada. Está tudo muito definido como é que uma aula tem que ser dada, toda essa burocracia, para não deixar nenhuma fresta para escapar. Então eu posso dizer isso. Sou um professor completamente desencantado com a Educação, seja pelo conteúdo que foi abandonado... Hoje você está muito focado nesse aspecto formal, em competência e habilidade. Parece que o único compromisso é você criar um indivíduo ali multifuncional para servir ao mercado, mas sem uma consciência exatamente critica, porque uma pessoa sem conteúdo, como é que ela vai ser crítica? Como é que você elabora uma consciência crítica sem um conteúdo, sem uma memória histórica? Não tem jeito! Eu acho que desde quando começou alguns anos atrás, eu até percebia já um pouco isso. Não gostava muito da conversa. Quando eles começavam a criticar o professor conteudista, aquele que é preocupado com conteúdo, como se o professor conteudista era aquele que a única preocupação dele era cobrar decoreba e não é isso. Hoje, se desfizeram tanto dessa imagem e criaram uma outra. O que que é esse professor? É um monitor ou monitor da sala de aula, é aquele que não tem voz, é aquele que a experiência dele não conta mais. Eu não sei onde é que vai parar, onde é que nós vamos parar a longo prazo. A curto prazo está terrível. Eu hoje, Professor Jair, sou um Professor desencantado com a Educação, desencantado. Eu não sei não vejo assim futuro nem para o professor e nem para o aluno (Jair, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. 2ª entrevista/2023).

Toda a discussão sobre o conceito de crise parece sintetizar-se na expressão "um professor em crise". Tal expressão pode remeter a dois cenários: Um que se alinha a ideia de não encontrar respostas para novos problemas

pautando-se em nossas experiências anteriores, mas que elas possam ser base para outras experiências. A outra nos leva a refletir que o ofício parece ter seu papel totalmente desconfigurado no cenário em se encontra, alienando o professor da execução de seu trabalho, sufocado por políticas subservientes ao mercado neoliberal, incapaz de formar cidadãos.

Para o professor, as críticas feitas aos professores tidos como conteudistas mascara uma estratégia vil de alienação dos professores que, distanciados do ato de ensinar suas respectivas áreas de saber, encontram-se perdidos e sem identidade, tendo em vista que a experiência, tão discutida nesse texto, tem seu valor reduzido e reduzido também o valor do profissional que a promove. O professor silenciado torna-se títere de um sistema que, ao esvaziá-lo de seu valor, esvazia também as perspectivas de futuro não só dele, como também daqueles que ele ensina. De maneira similar, seu discurso aproxima-se do postulado por Pimenta (2006) acerca de como o conceito de professor reflexivo foi massificado e reduzido a uma perspectiva de mercado de conceitos, deixando de lado a capacidade criativa do professor reflexivo e colaborando na construção de uma identidade tecnicista.

Estaríamos, portanto, diante do fim da escola? Respeitando toda a polissemia dessa frase, como discutido no capítulo 1, a possibilidade de uma renovação das práticas pedagógicas ante a experiência da sindemia covídica, objetivo maior desta pesquisa, trazemos, por fim, uma análise conjunta das relações possíveis entre os três núcleos de significação construídos aqui.

6.5. Análise internúcleos.

Realizou-se, aqui, uma análise acerca de como os três núcleos de significação – a saber: (i) a disruptividade da cultura escolar; (ii) os efeitos das tecnologias nas práticas pedagógicas; (iii) e a reconstrução do ofício de professor – estabelecem, entre si, elementos de aproximação e distanciamento, possibilitando uma leitura mais atenta às relações possíveis entre os objetos da pesquisa.

A princípio, podemos afirmar que a disruptividade da cultura escolar desvela as principais modificações que compõem o ambiente escolar no advento da sindemia covídica e em todo o processo de seu enfrentamento. Dessa forma, revalidamos o conceito de crise como um momento em que as soluções

conhecidas para problemas cotidianos não são mais aplicáveis, justamente instaurando um momento de ruptura com o cenário até então compreendido não só quanto às práticas pedagógicas, como quanto às próprias formas de relacionamento presentes na escola, entre todos aqueles que compõem a comunidade escolar: gestores, famílias, responsáveis, alunos, funcionários e, com atenção especial para essa pesquisa, os professores.

Esse ambiente disruptivo é justamente o espaço em que as tecnologias se inseriram para a resolução de novos conflitos e interferem na composição das práticas pedagógicas e, por conseguinte, na própria percepção do ofício de professor, desvelando uma primeira aproximação entre os três núcleos aqui propostos.

As tensões presentes nesse ambiente escolar demarcado pelas rupturas com o passado e ante a necessidade de implementação de novas estratégias de relacionamento entre todos os membros da comunidade escolar, estende-se por todo o período referenciado nas entrevistas: as atividades em regime remoto, o retorno às atividades presenciais em regime de rodízio de alunos, o acolhimento de todos no ambiente escolar com o chamado fim da sindemia (fim esse que pode ser questionado, ante os efeitos da mesma a longo prazo) e as atividades realizadas um ano após o início do retorno presencial.

Todas as tensões presentes nesses momentos e discutidas ao longo do processo analítico em todos os núcleos de significação fundamentam a percepção de um clima escolar disruptivo e conflituoso em vários aspectos. Nesse sentido, tomamos aqui o conceito de clima escolar

> compreendido como sendo o conjunto de percepções que os sujeitos julgam a respeito do ambiente que compartilham, refletindo, dessa forma, as condutas, qualidade das relações que são travadas no cotidiano dessa instituição, bem como o conjunto de experiências e expectativas que são compartilhadas por esses sujeitos (Adam e Santos, 2022, p.19)

A percepção dos entrevistados endossa um ambiente escolar repleto por inquietações que vão desde como realizar o contato com os alunos até a reorganização das práticas pedagógicas para execução do ofício de professor, agora alocado no uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A observação dessas percepções (re)orienta o trabalho dos professores e suas práticas pedagógicas em torno de exaustiva busca por novas estratégias não só para lecionarem, como também para estabelecerem os diferentes níveis de relação entre si e com a comunidade escolar. Retomando os autores:

> O clima escolar é, nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano, e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se apresenta como possibilidade para a verificação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola. (Adam e Santos, 2022, p.12)

A implementação de novas práticas escolares nesse ambiente disruptivo orientou-se, portanto, numa ação sistematizada e organizada, principalmente pelos docentes, diante da carência, apontada por eles, de orientação realizada por instâncias superiores e que impulsionou a relação de troca e parceria entre os próprios docentes.

Os autores apontam, ainda, que a análise do clima escolar se estende por sete dimensões: nas relações de poder, nos processos de interação, nas relações com o conhecimento, processos de tomada de decisão, na infraestrutura e equipamentos, nos processos de controle externo e nas relações com a comunidade e seu entorno (Adam; Santos, 2022, p.15). Essas dimensões permeiam diversas problemáticas discutidas aqui, evidenciando pontos de aproximação entre a disruptividade no ambiente escolar como força motriz das reflexões realizadas nos demais núcleos de significação.

A título de exemplificação, podemos situar alguns elementos discutidos nessas dimensões que envolvem o clima escolar, de modo a apresentar a nossa compreensão:

- nas relações de poder, podemos observar o modo como o gerenciamento da crise instaurou-se nas imposições legais prescritas pelos órgãos responsáveis pela educação pública, passando pelo corpo gestor de cada instituição – que buscou atender a necessidades específicas, colocando os professores em último plano quanto à tomada de decisões, mesmo tendo esses, no fim das contas, os grandes responsáveis pela continuidade das

atividades diante do afastamento social e, principalmente, graças a seus esforços individuais.

- nos processos de interação, mediados pelas tecnologias quando no período de afastamento social, enfrentando as dificuldades de acessibilidade e de domínio de novas ferramentas de interlocução, bem como nas dificuldades de relacionamento com os alunos no retorno das atividades presenciais, ora receptivos como pontuado na Educação Infantil, ora apáticos e imaturos como pontuado no Ensino Médio.
- nas relações com o conhecimento, que extrapolaram o conhecimento específico das disciplinas e o conhecimento pedagógico dos professores, mas abarcou também o conhecimento técnico exigido para a nova situação que se apresenta.
- processos de tomada de decisão, sobretudo para atender às necessidades específicas de cada instituição e, mais ainda, de cada sala de aula em si.
- na infraestrutura e equipamentos, não disponíveis para o período emergencial remoto, como nos ganhos estruturais e de equipamentos que permaneceram em sala de aula no retorno presencial.
- nos processos de controle externo, demarcados pela percepção de revolta dos professores ante as mudanças curriculares e sistemas de avaliação externa.
- nas relações com a comunidade e seu entorno, reconfiguradas com o afastamento e, paradoxalmente, a aproximação por meio das ferramentas de comunicação online.

Sem a pretensão de realizar aqui uma análise pontual de cada dimensão, podemos, ainda assim afirmar, conforme demonstrado, que os conflitos presentes ante a disruptividade do ambiente escolar corroboram a mudança das práticas pedagógicas e, por conseguinte, a percepção sobre o próprio ofício de professor.

Os efeitos oriundos da relação entre a disruptividade nesse ambiente e a inserção das tecnologias disponíveis para lidar com o afastamento social indicaram um movimento de renovações das práticas, paradoxalmente, associadas a uma busca pelo retorno ao chamado “normal”, momento anterior à sindemia.

Se, de um lado, a disponibilidade de recursos técnicos, com os quais os professores afirmaram ter ampliado seus vínculos, mesmo depois das primeiras dificuldades, oportunizou a realização de novas práticas pedagógicas que permaneceram no ambiente escolar; de outro, a preocupação com a aprendizagem e as formas de enfrentamento das lacunas mencionadas pelos professores indicou uma busca para o retorno das aulas reconhecidas como tradicionais. Mais ainda: se havia antes uma percepção de qual era o ofício do professor e o papel da escola na sociedade, essa se vê balançada pelo modo como os professores, exaustos e sobrecarregados de sua experiência na sindemia (e, talvez, mesmo antes e após dela), buscam por um retorno ao ofício de ensinar e formar cidadãos como outrora era visto.

Pode-se afirmar que esse movimento de percepção multiplexa do ofício, enquanto revaloriza o papel do professor e da escola na sociedade, em especial diante de uma crise como a enfrentada, pontuando-se as diferentes estratégias de mudanças nas práticas pedagógicas, também desvaloriza diante de uma visível carência de políticas públicas que possam fortalecer a escola e o ofício docente. O desgaste e a frustração explicitados pelos professores podem se constituir em obstáculo para a renovação das práticas pedagógicas.

Em síntese, a observação da relação entre os três núcleos evidencia o que Nóvoa e Alvim (2021) pontuaram sobre o fim da escola: há a necessidade de uma mudança premente na/da escola, mudança essa possível como confirmado pela hercúlea ação dos docentes que, efetivamente, não deixaram a Educação parar, mesmo diante de uma gravíssima crise que extrapolou a esfera pedagógica. Todavia, se há força para mudança como verificado nas diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o afastamento social, uma barreira impõe-se, minando a energia dos mesmos para expandir ainda mais essas mudança: a exaustão proveniente de um crescente fenômeno de desvalorização não só do professor, mas da Educação como um todo em nossa

sociedade, evidenciada pela carência de políticas públicas, não apenas de formação docente, como também de revalorização do ofício de professor.

Nesse cenário, as tecnologias exercem papel importante, mas distante do redentorismo, pois, o que sustenta as possíveis mudanças ainda é o professor, que, diante da reflexão acerca de como adequar-se e adequar suas práticas pedagógicas para o futuro, norteará, na medida das condições oferecidas, as mudanças vindouras. Nesse sentido, essa prerrogativa não visa responsabilizar o professor como é comum em um cenário neoliberal, mas atentar para a sua relevância e ressignificar o seu valor num ambiente que muitas vezes o coloca em descrédito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sindemia covídica deu-se como uma crise em meio a outra crise: se, como postulado por Hannah Arendt, a Educação tem em sua essência uma crise intrínseca a sua própria constituição, o enfrentamento da sindemia covídica surge como um novo elemento na dinâmica da composição da própria escola e, por conseguinte, dos professores. Ainda sob esse aspecto, a crise sindêmica consolida-se em um contexto que também traz severas implicações no campo educacional: o cenário neoliberal hodierno impera sobre o sistema educacional trazendo interferências diretas no ofício de professor.

Dessa forma, as reflexões dos professores acerca de suas próprias experiências no enfrentamento da COVID-19, enquanto uma prática formativa, são laceradas por um sistema de vigilância, controle e responsabilização: vigilância pois as instituições de ensino (em especial, no caso desta pesquisa, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) instauram práticas de acompanhamento do trabalho docente que podam as possibilidades criativas dos professores, fadados a cumprir exatamente as diretrizes impostas; controle, pois, o uso de materiais didáticos específicos e plataformas de ensino, tidos sob severa vigilância, como dito antes, impedem que o professor tenha liberdade de cátedra; e responsabilização, visto que o sucesso ou fracasso dos alunos é associado diretamente ao trabalho docente e não ao contexto em que esses sujeitos se inserem.

Cabe pontuar aqui que, na trajetória dos cursos de formação de professores no Brasil, historicamente, o caráter normativo e prescritivo tem ganhado cada vez mais espaço. Com isso, as ações que vigiam e controlam o sistema educacional possuem força para manter-se. Podemos observar que, nos depoimentos aqui apresentados, há uma certa demanda por orientação para operar no regime de afastamento social, fato esse que se pode associar a uma formação docente pautada em orientações normativas. Vale observar também que é justamente diante da carência de tais orientações e diante da especificidade encontrada em cada escola que a experiência e a reflexão sobre a prática encontram espaço para a execução da prática docente por parte dos próprios professores, inserindo-os, inclusive, num movimento de revalorização do próprio ofício.

Nesse cenário, é possível observar que as escolas lócus da pesquisa orientam-se em uma linha similar aos procedimentos de enfrentamento da sindemia covídica discutido na revisão de literatura. As orientações que visavam assegurar a continuidade dos estudos são provenientes dos órgãos estatais responsáveis pela Educação no país, pautando-se principalmente no uso das novas tecnologias da informação e comunicação, em especial, das redes sociais. Todavia, constatamos dificuldades de adequação a esse novo cenário, sobretudo no que diz respeitos a elementos estruturais precários e à carência de um processo formativo para a readequação das atividades, em especial no período de ensino remoto.

Sob esse aspecto, salientamos que o enfrentamento da sindemia se deu de maneira descompassada em que, por mais que a gestão pública postulasse determinadas orientações, coube a cada escola organizar-se de maneira autônoma de modo a atender as próprias especificidades, em especial levando-se em conta as questões de ordem estrutural e as de ordem social quanto à acessibilidade dos alunos. Fica evidente a necessidade de políticas públicas que possuam esse olhar atento para as condições específicas de cada escola, cada vez mais dispersas em tentativas de centralização da gestão pública na área de Educação.

A aproximação com as escolas por meio dos questionários e das entrevistas com os gestores, alinhados ao processo contínuo de construção e análise dos núcleos de significação permite responder positivamente ao questionamento proposto inicialmente por esta pesquisa: alguns elementos pertinentes ao processo formativo por meio da reflexão acerca da própria prática dos docentes em meio ao enfrentamento da crise covídica trazem indícios de uma possível renovação das práticas pedagógicas. Foi observado o desenvolvimento do trabalho com a utilização de novas ferramentas tecnológicas que, apesar das dificuldades iniciais, pode indicar uma possível renovação destas práticas, bem como um movimento de reflexão no modo de se observar o próprio ofício.

É importante reafirmar que esse processo se deu pelo esforço individual e investimento próprio dos professores. O apoio mútuo entre eles e a busca de cada escola por possibilidades de trabalho que se adequassem à realidade que enfrentavam efetivaram e reforçaram a importância dos espaços de troca de

experiências entre os docentes e a relevância de investimento em formação continuada em modelos reflexivos e dialogados, em que os professores resgatem a confiança em si e em seu poder reflexivo, com sustentação na dialogia e no trabalho coletivo. Acerca da questão da disruptividade do ambiente escolar, observou-se a preocupação das escolas – gestores e professores – em garantir o acesso ao ensino a todos seus alunos, considerando as dificuldades enfrentadas e estratégias utilizadas para saná-las. Evidencia-se uma alteração no processo de diálogo com as famílias, facilitado pelo uso das redes sociais e, principalmente, do WhatsApp, valorizado, em especial, nos anos iniciais da Educação Básica. O aplicativo se manteve como uma forma mais ágil e acessível de comunicação com as famílias, embora com algumas ressalvas. Há uma percepção, ainda, conflituosa dos professores acerca do interesse dos alunos e familiares. Se por um lado, houve a possibilidade de maior parceria, por outro, alguns dos professores participantes do estudo se ressentem da visão negativa que têm da escola e uma compreensão enviesada sobre o seu papel. De maneira geral, observa-se a relevância das relações para com a família como indicador no êxito do trabalho da escola e no modo como as famílias influem de maneira intensiva na reflexão acerca do trabalho do professor.

Sem dúvida, a renovação das práticas pedagógicas, concentrou-se, com maior relevância, no uso da tecnologia. As mudanças na organização na estrutura física das salas de aula, com equipamentos disponíveis incentivou professores em seus planejamentos a oportunizarem experiências visuais mais atraentes para a exploração dos conteúdos. O uso dos recursos digitais mobilizou novos formas de produção de saberes, tanto para professores como para os alunos. Novas pesquisas podem apontar com que intensidade práticas pedagógicas que se ancoram nesses novos recursos efetivam ou não uma mudança na prática pedagógica substancial e na própria concepção de escola em si, com o passar do tempo.

No entanto, não se assumiu uma visão redentorista da tecnologia na resolução dos problemas enfrentados pela Educação. Como qualquer outra ferramenta, seu uso deve ser mediado de maneira a considerar o alcance de objetivos específicos e com base em um planejamento intencional que contemple as finalidades pedagógicas necessárias aos estudantes em cada momento da escolarização. O uso de tais ferramentas deve, como qualquer

prática pedagógica, ser sempre alvo da reflexão dos docentes, em especial levando-se em consideração os problemas oriundos também desse uso, tais como a confiabilidade das fontes, os riscos relativos ao plágio, as questões de acessibilidade e a crescente influência do uso das inteligências artificiais na execução de atividades propostas pelos professores.

Dessa forma, a pesquisa trouxe índices, mesmo que singelos, de movimentos de mudança e renovação das práticas pedagógicas, sobretudo quanto ao uso da tecnologia em sala de aula, oportunizados pela reflexão no momento de crise. Por mais que não seja possível afirmar uma mudança significativa nesse processo de renovação – fato esse baseado não apenas nos dados construídos, mas também devido às próprias limitações da pesquisa no que diz respeito à temporalidade da mesma, cabe pontuar que tais índices trazem à tona o movimento de esperançar (Freire, 2003) diante do inédito viável proposto por Paulo Freire (2014).

A reflexão sobre a experiência de enfrentamento da crise provinda da COVID-19 também trouxe mudanças no olhar dos professores buscando uma visão mais integradora dos seus alunos, além de uma consideração mais cuidadosa das relações interpessoais, assumindo a influência que elas têm no processo educativo. Diante de um contexto demarcado por sentimentos negativos, como ansiedade e medo, além de um processo de afastamento social abrupto, mais do que nunca as relações afetivas que se estabelecem no e pelo vínculo entre professor e aluno mostram-se elementos de grande influência no espaço da sala de aula, mobilizando uma ressignificação do próprio papel do professor e da escola na sociedade.

É justamente nesse movimento de ressignificação que a questão da valorização profissional aflora. Num primeiro momento, ao início da sindemia, observa-se uma visão otimista acerca do papel da escola e, em especial, do professor na sociedade: uma profissão que se instaura, sob certo aspecto, no viés do cuidado e do amor em relação aos alunos – em especial num momento em que a COVID-19 abre as portas das casas para o olhar dos professores, desvelando contextos de vulnerabilidade. É especialmente nesses casos que a percepção acerca do papel da escola e, por conseguinte, do professor, parece ganhar um viés otimista.

Todavia, o contexto neoliberal condiciona cada vez mais os professores a um sistema de condutas tecnicista e esvaziado de autonomia, marcado, principalmente, por estratégias de vigilância e engessamento das práticas pedagógicas. Essas condições esmorecem as forças desencorajam a formação de um coletivo e minam as esperanças dos professores. Se as descobertas nos usos mais proveitosos das tecnologias e a parceria entre seus pares com apoio mútuo e busca coletiva fez aflorar uma visão até certo ponto otimista sobre si mesmos e o próprio trabalho, os mecanismos de responsabilização amedrontam e fazem os professores recuarem de suas tímidas conquistas. As políticas educacionais reforçam o individualismo, o esforço pessoal e competição, caminhando na contramão da colaboração e da emancipação. As próprias concepções sobre avaliação dos professores demarcam essa construção de caráter ideológico subjacente ao neoliberalismo.

Ressaltou-se, sobre esse aspecto, a atuação dos professores, buscando soluções em sintonia com as próprias realidades, o que efetivamente manteve o funcionamento das escolas que, por mais que tenham recebido alguma forma de reestruturação por parte da gestão pública para o enfrentamento da sindemia, ainda tinham que reorganizar-se para atender as especificidades tão singulares de cada realidade. Além disso, é justamente no apoio para com os pares que os professores parecem articular-se para a resolução de problemas e a possível renovação de suas práticas pedagógicas. Tais elementos parecem apontar para um caminho de autonomia do professor na elaboração de suas práticas, desde que dentro de um quadro de elementos que oportunizem uma reflexão crítica acerca das mesmas em prol da resolução de problemas – não necessariamente em casos emergentes como o da sindemia covídica, mas dentro de cada questão imposta pelo cotidiano da sala de aula e de maneira menos impositiva por parte do sistema em que se encontram. A preocupação do Estado em verificar os resultados obtidos pelos alunos de modo a diagnosticar possíveis dificuldades torna-se a tônica e pode ser o grande motivo pelo qual estratégias de vigilância e controle, pautadas na ideia de recuperação daquilo que possa ter se perdido com a sindemia, tornam-se comuns no retorno das atividades presenciais – ignorando o efeito que tal engessamento tem na percepção dos professores, assim como a especificidade de cada escola parece ter sido ignorada no processo de enfretamento da sindemia pelo Estado.

Acerca disso, é relevante observar como a crise sindêmica desvela um paradoxo na constituição do ofício de professor, no que diz respeito ao seu papel na sociedade: se, por um lado, o professor é o grande sujeito agente necessário para que a égide “A Educação não pode parar” se mantenha e o principal sujeito para a renovação do campo educacional ao lidar com qualquer crise, por outro é também um sujeito podado em suas ações pelo contexto em que se insere, em que ações efetivas de mudança só são bem-vindas se atentem ao interesse de uma sociedade de viés neoliberal. Dessa forma, novas pesquisas podem responder se as mudanças que são fruto da reflexão na experiência sindêmica se consolidarão, indicando um movimento de renovação das escolas, ou se o retorno à assim chamada normalidade é também um engessamento do modelo de escola tradicional.

É justamente nesse movimento de reflexão sobre o papel do professor na escola e o modo como ele enfrenta não só a crise da COVID-19, como qualquer outra crise, pequena ou grande, que se lhe imponha em sala de aula, que a ideia de valorização encontra espaço. Indo além das questões trabalhistas, a demanda por valorização faz-se ouvir principalmente diante dos assim chamados desabafos feitos pelos professores: discutir as condições de trabalho em que se encontram parece ser uma demanda urgente da parte de todos os entrevistados e refletir a necessidade de que a gestão pública se utilize disso para a construção de novas políticas públicas de e em Educação.

Por fim, é na experiência, como movimento de enfrentamento das dificuldades no próprio ambiente de trabalho, que os professores parecem mobilizar-se para uma possível contínua renovação das práticas pedagógicas, de modo a ressignificar o papel da própria escola em nossa sociedade e repensar o modo pelo qual o ofício de professor se constrói em nossa sociedade e pelo qual esse ofício deve ser (re)valorizado.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; BRZEZINSKI Iria. Apresentação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 22, núm. 2, pp. 163-165, 2017. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3974.

ABREU, Maria das Graças dos Santos. **Experiências formativas na licenciatura em matemática: perspectivas e contribuições.** Tese. (Doutorado em Educação) PUC-Campinas, Campinas, 2019.

ADAM, Joyce Mary. SANTOS, João Marcos Vitorino dos**. Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise. possibilidades de análise [online].** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

ADIGÜZEL, Merve; ÇIMEN, Osman; KARAKAYA, Ferhat., ÜÇÜNCÜ, Gökşen, YILMAZ, Mehmet. Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process. **Turkey. Participatory Educational Research**. V.8, n. 2. 2021. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.27.8.2.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. ARANHA, Elvira Maria Godinho. SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v 51, 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v.94, nº 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26 n 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade** [online]. V. 41, p. 1-20, 2020. https://doi.org/10.1590/ES.23968.

ALSARAYREH, Raghad. Using blended learning during COVID-19: The perceptions of school teachers in Jordan. **Cypriot Journal of Educational Science**. V. 15, n.6, 1544-1565, 2020. https://doi.org/10.18844/cj.

ALVES, Thiago; FARENZENA, Nalú; SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PINTO, José Marcelino de Rezende. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, [online.], v. 54, n. 4, p. 979–993, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0034-761220200279.

AMADO, João (coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. DOI: 10.14195/978-989-26-0879-2.

AMADO, João. FREIRE, Isabel. CARVALHO, Elsa. ANDRÉ, Maria João. O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo / Revista de Ciências** da educação n.º 8 jan/abr 2009.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de Pesquisa Educacional** – 2ª ed. –São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia, SOARES, Marcos Antonio. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021. ISSN 1980-4512.

BAUER, Marin W. e GASKELL, George**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prática.** 7ª ed. Petrrópolis: Vozes, 2008.

BETTEGAN, Elisa Terezinha. MARIM, Gabriela, NETO, Paulo Kuester. Os limites da banda larga: o papel da conectividade nos usos das TIC para o desenvolvimento das competências digitais nas escolas públicas brasileiras Elisa Terezinha Bettega, Gabriela Marin e Paulo Kuester Neto In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** [livro eletrônico] [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil,2020.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Posfácio R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, online, v. 2, n. 1, p. 68-80, Janeiro-Julho 2005. ISSN 1.

BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental.** Brasília, DF. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 9.057. de 25 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE CPN 5/2020. Publicado em 04/05/2020 e homologado em 1/06/2020,** 2020a. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-P_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf.

BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019 [livro eletrônico]** editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b.

BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico]** [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020c.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BREYNNER Ricardo de Oliveira. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. JORGE, Gláucia Maria dos Santos COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106. 2021. https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928

BRITO, V. F. de; BRAGA, D. S.; ONOFRE, E. G.; TAVARES, L. B. O Ensino Remoto e Pandemia: Saúde Mental e Vivências Subjetivas dos Adolescentes. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 17, n. 50, p. 464–487, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10719985. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3462. Acesso em: 2 nov. 2024.

BUBB, Sara, JONES, Mari-Ana. Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. **Improving Schools,** V: 23 n. 3, p. 209-222. 2020. DOI: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480220958797.

CAMPOS, Roselane Fátima e DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

CARDOSO, Cintia; COUTINHO, Ângela Scalabrin. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de

gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, 2021. https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79001.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, online, v. 45, n. 4, p. 1–13, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236109144.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. Educação a Distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, online, v. 2, n. 3, p. 3–17, 2020. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40. Acesso em: 2 maio 2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - **TIC Educação 2021** (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, online, v. 45, n. 4, p. 1–20, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236109145.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Cortez Editora; 1ª edição. 2020.

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Áurea de Carvalho. RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 41-52, outubro/novembro/dezembro, 2020.

COSTA, João. As escolas fecharam, a educação não ficou suspensa. **Saber & Educar**, online, V.2, p. 1-6.2021. http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.401.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados,** online, v. 34, n. 100, p. 43–51, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004.

CRESTANI, Carlos Eduardo, MACHADO, Márcio Bender. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. **Revista Brasileira de Educação** v. 28, e280048, 2023.

CHRISTENSEN, Rhonda; ALEXANDER, Curby. Preparing K-12 Schools for a Pandemic before It Occurs. **Journal of Technology and Teacher Education**, v.28, n.2, p.261-272. 2020.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane; CRUZ, Rosimeire. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**. v. 23 n. Especial, 2021: Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de Pandemia.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de janeiro: Lexikon, 2010.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DELARI Jr. Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminho**. Estação Mir – arquivos digitais, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, 3(5), 8–22, 2008. https://doi.org/10.22169/revint.v3i5.123.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. p. 281-298. 2016.

FILHO, Carolina Barbosa Gomes Figueiredo. SILVA, Dirceu Santos. SILVESTRE, Bruno Modesto. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e280054, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FORNER, Vivian Annicchini; SILVA, Jade Oliveira Melo da; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e a mediação do professor: a contribuição da música para as práticas de leitura e escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Afetividade: as marcas do professor inesquecível** - Campinas, SP: Mercado das Letras. 2018. pp. 129-134.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias, NOGUEIRA, Eulina Maria Leite, PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no Contexto Amazônico: Experiências Em Tempos De Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, 2021. https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonde de, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, online, v. 34, n. 100, p. 29–41, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÓMEZ-ARTETA, Indira; ESCOBAR-MAMANI, Fortunato. Educación Virtual En Tiempos de Pandemia: Incremento de la Desigualdad Social en el Perú. **SciELO - Biblioteca Electrónica Científica en Línea**, online, v. I, p. 2–5, 2021. https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10

GUDMUNDSDOTTIR, Greta Björk. HATHAWAY, Dawn M, "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. **Journal of Technology and Teacher Education** Volume 28, Number 2, 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar, MARCELLO, Fabiana de Amorim, MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, online, v. 46, p. 0–3, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077

HANSEN, David T. Comunicação e a pandemia global: manter a continuidade, o ritmo e o equilíbrio **Saber & Educar**. V.29, 2021. http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.402

HEBEBCI, Mustafa Tevfik; BERTIZ, Yasemin; ALAN, Selahattin. Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. **International Journal of Technology in Education and Science (IJTES),** v.4, n.4, p. 267-282, 2020. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113 .

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19**. Disponível em: https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/. Acesso em: 2021.

IPIRANGA, Ana Silvia Rocha. MATOS, Lorena Bezerra de Souza. Potencial disruptivo? A história de uma biotecnologia. **Organização e Sociedade**. 25 (85), Apr-Jun 2018. https://doi.org/10.1590/1984-9250856.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente; professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M.I. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

JAGER, Josiane Jarline; NORNBERG, Marta. A formação entre pares como ação ética e política. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 191-206, abr., 2022.

JAIN, Samta. LALL, Marie, SINGH, Anvit. Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are EdTech Companies Really the Panacea? **Contemporary Education Dialogue**, V.18, n. 1, 2021. https://doi.org/10.1177/0973184920976433.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001.

KIM, Lisa E.; ASBURY, Kathryn; 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. **British Journal of Educational Psychology**. v. 90, p. 1062–1083. 2020. https://doi.org/10.1111/bjep.12381.

KORKMAZ, Güneş, TORAMAN, Çetin. Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. **International Journal of Technology in Education and Science (IJTES),** v. 4, n. 4, p. 293-309. 2020. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110.

KRAFT, Matthew A., SIMON, Nicole S., LYON, Melissa Arnold. Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions During the COVID-19 Pandemic. **EdWorking**, Paper No. 20-279, Annenberg Brown University, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Afetividade e planejamento de ensino.** 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Afetividade: as marcas do professor inesquecível** - Campinas, SP: Mercado das Letras. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LIMA, Hudson Rodrigues. Ser professor: pessoalidade e profissionalidade. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, Ano VII, n. 7, p. 107-114, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolas. Educação Física Escolar em tempos de distanciamento social: Panorama, Desafios E Enfrentamentos Curriculares. **Movimento (ESEFID/UFRGS),** online, v. 26, p. e26081, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.106233.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Em sobressaltos: formação de professora**– 3.ed., rev. e ampl. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAUSS, Marcel. **Antropologia e Sociologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MCGUINNESS, Carmen. Educating at a Distance: A Redistribution of Roles. 2020.

MELO, Raimunda Alves. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 81-97, jan./abr. 2024. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde.

MIKUŠKOVÁ, Eva Ballová, VEREŠOVÁ, Marcela. Distance education during covid-19: the perspective of slovak teachers. **Problems of Education in the 21st century**. V. 78, n. 6, p. 884-906. 2020. http://dx.doi.org/10.33225/pec/20.78.884.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – GT 07 Educação de Criança De 0 a 6 Anos – Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED **Levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores**, 2020.

NIEMI, Hannele Marjatta; KOUSA, Päivi. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic**. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES).** V. 4, n. 4, p. 352-369. 2020. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167.

NÖRNBERG, M.; ANDRADE LUND, J.; DA SILVA GONÇALVES, S. Ensino Remoto Emergencial: reconfigurações da escola e do trabalho docente: Emergency Remote Teaching: reconfigurations of the school and the teaching work. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9153. Acesso em: 18 nov. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores – proteger, transformar, valorizar.** Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT,2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação In: Ofício de Professor. In: TARDIFF, Maurice., LESSARD, Claude. (org) **O ofício de professor – história, perspectivas e desafios internacionais** 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António e ALVIM, Yara. COVID-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação** (Online), 2021, v. 25: e110616.

OLIVEIRA, Andressa Vitória de. OKABAYASHI, Helena Ferreira, FERREIRA, Nathan Graia, ASSIS, Thaís Bonon de, e LEITE, Sandra. Os impactos do ensino remoto no Brasil: Desafios e disparidades, do público ao privado. **XXIX Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP – 2021**, 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, online, v. 28, n. 108, p. 555–578, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: INEP/ RIES, 2006, p. 400.

OSTI, Andreia. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade Percebida E Sentida: Representações de alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020. https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglion. **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

PELANDA, Andressa e CARA, Daniel. Educação na pandemia: oferta e financiamento remotos. In: DWECK, Esther, ROSSI, Pedro. e OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Economia pós-pandemia – desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico**. 2021. Online.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro(org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 17 – 52.

PIRES, André, ROMÃO, Paulo Cesar Ricci, MARQUES, Victor Varollo. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação.** 24. Online, 2019.

POPKEWITZ, Thomas e LINDBLAD, Sverk. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 136, .727-754, jul.-set., 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura (org.) **Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações.** 2Ed. Campinas: Gráfica FE-UNICAMP, p. 47-62. 2005.

RABACAL Judith S; ODUCADO, Ryan Michael F.; TAMDANG, Khen A. COVID-19 impact on the quality of life of teachers: A cross-sectional study. **Asian journal for public opinion research.** V. 8, n. 9, 2020. https://doi.org/10.15206/ajpor.2020.8.4.478.

RAMOS. Graciliano. **Angústia.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante –** Cinco lições sobre a emancipação intelectual**.** Tradução de Lilian do ValleBelo Horizonte: Auténtica, 2002.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. RNPI, 24 mar. 2020. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacionalprimeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/.

RODRÍGUEZ, Brenda Cecilia Padilla; ARMELLINI, Alejandro; TRAXLER, John. The forgotten ones: How rural teachers in Mexico are facing the COVID-19 pandemic. **Online Learning**, 25(1), 253268. https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2453, 2021.

RODRIGUES, Joanita Cristina. A disruptividade nas abordagens pedagógicas no ensino superior: uma reflexão teórica. **(Palestra)**, 2021**.** Universidade Jean Piajet de Cabo Verde. Disponível em: https://www.unipiaget.edu.cv/file/doc_1_1554686903.pdf

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08.

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. **Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e beneficiários do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do Estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado em Educação) Campinas: PUC-Campinas, 2018.

SAFTA-ZECHERIA, Leyla; ȘTEFĂNIGĂ, Sebastian-Aurelian; NEGRU, Ioana-Alexandra; VIRAG, Francisca-Hortensia. Challenges experienced by teachers regarding access to digital instruments, resources, and competences in adapting the educational process to physical distancing measures at the onset of the COVID-19 pandemic in Romania**. Journal of Educational Sciences**, XXI, V. 2, n. 42. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348638393_Challenges_experienced_by_teachers_regarding_access_to_digital_instruments_resources_and_competences_in_adapting_the_educational_process_to_physical_distancing_measures_at_the_onset_of_the_COVID-19_pa. Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

SÁNCHEZ-CRUZ, Elida; MASINIRE, Alfred; LÓPEZ, Enrique Vez. The impact of COVID-19 on education provision to indigenous people in Mexico. Social distancing strategies to tackle the pandemic. **Rev. Adm. Pública**. V.55, n. 1. P. 151-154. 2021. https://doi.org/10.1590/0034-761220200502.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, Coimbra. 2020.

SÃO PAULO, **Lei 10.403, de 6 de julho de 1971**, Reorganiza o Conselho Estadual de Educação.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Centro de Mídias da Educação de São Paulo**. Site oficial, 2021. Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 29 out. 2021.

SARAIVA, Luiz Alex SIlva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, Julho/Agosto 2011.

SARMENTO, Teresa. Formação de professores para uma sociedade humanizada. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, 22(2):285-297, maio/ago., 2017. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2002.

SILVA, Jade Oliveira Melo da. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. In: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da [Orgs.] **Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. pp.263-283.

SILVA, Rita de Cassia da Cruz; PIERRO, Maria Clara Di. Os impactos da covid-19 nas migrações internacionais e na efetivação de direitos educativos de migrantes e Refugiados adultos – **notas de pesquisa. SciELO Preprints.** Online. 2021. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1942.

SINTEMA, Edgar John. Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,** v. 16, n.7, 2020. https://doi.org/10.29333/ejmste/7893.

SOLIGO, Rosaura. **Uma experiência potente de formação para a docência Eixo: Formação docente e saberes profissionais**. Disponível em https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/08/rosaura-soligo-uma-experic3aanciapotente-de-formac3a7c3a3o-para-a-docc3aancia-1.pdf. Acesso em 16/03/2021, 2017.

SONG, Huan. WU, Jianjian, ZHI,Tianyi. Online Teaching for Elementary and Secondary Schools During COVID-19. **ECNU Review of Education**. V. 3, n. 4, p.745–754. 2020. https://doi.org/10.1177/2096531120930021.

SÜĞÜMLÜ, Üzeyir. A Case Study on Teaching Turkish through Distance Education. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, 2021, 8(1), 174-190.

SWADENER, Beth Blue; PETERS, Lacey; BENTLEY, Dana Frantz; DIAZ, Xiomara; BLOCH, Marianne. Child care and COVID: Precarious communities in distanced times. **Global Studies of Childhood**. V. 10, n.4, p. 313–326. 2020. https://doi.org/10.1177/2043610620970552.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ**. 14. Online, 2000.

TARDELI, Denise D'Auria. (org.) **Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores.** Denise D'Auria-Tardeli - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

TARDIFF. Maurice, LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. TEIXEIRA, Kalyne Jeuken. Afetividae e escolha profissional: reflexões sobre a atuação docente. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Afetividade e planejamento de ensino**. 1ª ed. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023. pp. 259-298.

TASSONI, Elvira Cristina Martins OSTI, Andreia.. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, Marla do Socorro Alencar Nunes (org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 - Resultados de uma pesquisa em rede** - 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022. pp. 83-99.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins Tassoni. **A dinâmica interativa na sala de aula : as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2008.

TEIXEIRA, Kalyne Jeuken. TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetos na escolha profissional: a percepção de jovens do Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG. v. 31, p. 1-24, e 2024 - 43 | ISSN: 1983-1730. 2024.

THOMPSON, Miguel. Inovação no uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** [livro eletrônico [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil,2020.

TIRADO, Andrea; HERNANDEZ, Vanessa Gonzalez; SHNEYDERMAN, Alexandr. Reopening of Schools in the 2020-2021 School Year: Teacher Survey Results**. Research Services, Miami-Dade County Public Schools**. V. 1908. 2020.

TRANIER, José; BAZÁN, PORTA, Luis; Sonia; DI FRANCO, Maria Graciela. Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. **Praxis Educativa**, online, v. 24, n. 2, p. 1–18, 2020. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203.

UJVARI, Stefan Cunha **A história e suas epidemias. A convivência do homem com os microrganismos.** Rio de Janeiro, Senac Rio; São Paulo, Senac São Paulo, 2003.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade. Online,** v. 45, n. 4, p. 1–20. 2020. https://doi.org/10.1590/2175-6236109337.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch (1927/1991) El significado historico de la crisis de la psicologia: una investigación metodológica. In: **Vygotski, L.S. Obras escogidas - Tomo I**, Madrid: Visor y Ministerio de Educacón y Ciencia. p. 259-407.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Questionário

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a saber a compreensão de como funcionou a Educação em tempos de COVID-19 e as potencialidades formativas desse momento, elaborou-se o seguinte questionário:

- *Perfil do profissional:*

1- Gênero ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Não-binário

2- Idade: ( ) Menos de 25 anos ( ) 25-29 anos ( ) 30-39 anos ( ) 40 a 49 ( ) 50-59 anos ( ) 60 anos ou mais

3- Número de escolas em que trabalha:

4- Períodos em que trabalha na escola:

( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

5- Qual o nível mais elevado de Educação formal que você concluiu?

( ) Curso Normal

( ) Educação Superior – Outros Qual _____

( ) Educação Superior – Pedagogia

( ) Educação Superior – Licenciatura Qual _____

( ) Cursos de Especialização (Lato Sensu) Qual _____

( ) Mestrado (Stricto Sensu) Área de concentração _____

( ) Doutorado (Stricto Sensu) Área de concentração _____

- *Ferramentas utilizadas*

1- Assinale as ferramentas utilizadas para a realização das atividades:

( ) Whatsapp

( ) Messenger

( ) E-mail

( ) YouTube

( ) Instagram

( ) Telegram

( ) Facebook

( ) Google Classroom

( ) Moodle

( ) Televisão

( ) Vídeogravação

( ) Centro de mídias

( ) Material impresso

( ) Apostila / livro didático

( ) Google Meet

( ) Skype

( ) Zoom
( ) Mentimeter
( ) Kahoot
( ) Padlet
( ) Outros:_____

- *Percepções acerca do trabalho remoto*

I- Eu acredito que a Educação em período remoto foi:

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

II- Eu tive problemas de conexão, então o trabalho remoto usou tempo para resolver problemas técnicos

1. Bastante
2. Muito
3. Moderado
4. Pouco
5. Quase nada

III- Eu gastei mais tempo planejando aula online do que presencialmente

1. Bastante
2. Muito
3. Moderado
4. Pouco
5. Quase nada

IV- Eu acredito que os alunos aprenderam mais remotamente do que presencialmente

1. Bastante
2. Muito
3. Moderado
4. Pouco

5. Quase nada

V- Eu precisaria de mais suporte para ensinar remotamente

1. Bastante
2. Muito
3. Moderado
4. Pouco
5. Quase nada

VI- Você acha que a implementação do período de ensino remoto emergencial, por parte da organização escolar, foi adequada?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

VII- Como você percebe a sua interação com os estudantes?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

VIII- Como você percebe o envolvimento dos alunos com as propostas de trabalho? (entrega de trabalhos impressos, encontros virtuais etc)

1. Excelente
2. Muito boa
3. Satisfatória
4. Ruim
5. Muito ruim

IX- Como você percebe a eficiência das atividades avaliativas

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim

5- Muito ruim

X- Como você percebe a carga de trabalho durante esse período?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

XI- Como você avalia sua motivação para o trabalho remoto emergencial?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

XII- Como você avalia os materiais impressos produzidos na escola durante o trabalho remoto?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

XIII- Como você avalia a sua utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nesse período?

1- Excelente
2- Muito boa
3- Satisfatória
4- Ruim
5- Muito ruim

- *Dificuldades enfrentadas:*

Assinale as dificuldades que você acha mais marcantes na constituição do período de aulas remotas.

( ) O oferecimento de materiais não foi adequado
( ) A transição para essa nova forma de ensino foi rápida demais
( ) Carência de formação e suporte pedagógico para o ensino remoto

( ) Não havia infraestrutura adequada na escola
( ) Não havia infraestrutura adequada fornecida aos professores
( ) Não havia infraestrutura adequada para os alunos
( ) Problemas de conexão na residência do professor
( ) As ferramentas utilizadas não eram amigáveis ou intuitivas
( ) Carência de atividades práticas online
( ) Produção de avaliações adequadas
( ) A devolutiva das atividades aos alunos
( ) O ensino remoto não se adequa a todos os conteúdos
( ) O ensino remoto não respeita a individualidade de cada aluno
( ) Excesso de trabalho extra
( ) Inadequação do tempo de aula
( ) Diminuição do contato com pais e familiares
( ) Desvalorização do trabalho docente
( ) Desvalorização do espaço escolar
( ) Percepção negativa da sociedade em relação aos professores

- *Aspectos positivos:*

Assinale os aspectos positivos que você acha mais marcantes na constituição do período de aulas remotas.

( ) Aprimoramento das práticas pedagógicas com desenvolvimento de novas estratégias
( ) Utilização de novos ambientes virtuais de aprendizagem
( ) Desenvolvimento de habilidades tecnológicas
( ) Aumento da autonomia da escola na organização do trabalho pedagógico
( ) Aumento da autonomia do professor na organização do trabalho pedagógico
( ) Desenvolvimento da autonomia dos alunos na execução de suas atividades
( ) Praticidade na organização do tempo de trabalho do professor
( ) Aumento da interação com os familiares
( ) Valorização do espaço escolar
( ) Valorização do trabalho do professor
( ) Percepção positiva da sociedade em relação aos professores

APÊNDICE II – Entrevista semiestruturada com gestores

- *Implementação do ensino remoto emergencial:* Como você descreve a transição para o ensino remoto/híbrido? Como foi a adaptação dos estudantes e dos professores? Quais adequações foram feitas na organização do trabalho pedagógico? Você encontrou meios para proporcionar a igualdade de acesso a todos os estudantes? Que estratégias foram utilizadas para os alunos que não possuíam equipamento e/ou acesso à internet?
- *Organização do trabalho:* Como se organizou o trabalho docente nesse período? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores? O que foi feito para auxiliá-los?
- *Contato com os alunos e familiares:* Como foi a relação com os alunos e familiares durante o período remoto? Quais ferramentas foram utilizadas para manter o contato?
- *Momento atual:* Como a escola está trabalhando nesse momento (2021)? Quais foram as alterações realizadas para a retomada do ensino presencial? O que foi feito para garantir a qualidade da Educação durante o ensino remoto? Que elementos você acha que foram vantajosos nesse período e podem ser implementados pela escola com a retomada das aulas presenciais? O que você espera no pós-pandemia?

APÊNDICE III – Entrevista semiestruturada com professores

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa de compreender as potencialidades da prática docente por meio da experiência da pandemia, as entrevistas semiestruturadas com professores terão como dispositivo norteador as respostas dos questionários, acessíveis apenas ao pesquisador. Todavia, estabelecem-se alguns temas norteadores para a discussão, sendo eles: como se deu a utilização da infraestrutura para as aulas? Qual a percepção acerca da motivação dos alunos e professor? Como operou-se a interação aluno/professor? Como estruturaram-se as práticas pedagógicas? Quais as estratégias de avaliação e feedback? Qual a especificidade do planejamento e da aplicação do currículo nesse momento? Quais os pontos positivos e negativos dessa experiência?