

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – PPGSCF
ÁREA CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
NÍVEL MESTRADO**

SORAIA CRISTINA WEIDMAN BALTRUK

**Facetas do trabalho docente na pandemia: uma escrivência de professoras
alfabetizadoras em Foz do Iguaçu - PR**

**FOZ DO IGUAÇU
2024**

SORAIA CRISTINA WEIDMAN BALTRUK

**Facetas do trabalho docente na pandemia: uma escrevivência de professoras
alfabetizadoras em Foz do Iguaçu - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Profª Drª Tamara Cardoso André.

**FOZ DO IGUAÇU
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Weidman Baltruk, Soraia Cristina
Facetas do trabalho docente na pandemia: uma escrevivência
de professoras alfabetizadoras em Foz do Iguaçu - PR / Soraia
Cristina Weidman Baltruk; orientadora Tamara Cardoso André.
-- Foz do Iguaçu, 2024.
106 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e
Fronteiras, 2024.

1. Trabalho docente. 2. Alfabetização. 3. Pandemia. I.
Cardoso André, Tamara, orient. II. Título.

BALTRUK, S. C. W. **Facetas do trabalho docente na pandemia: uma escrivência de professoras alfabetizadoras em Foz do Iguaçu – PR.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024. SORAIA CRISTINA WEIDMAN BALTRUK.

Aprovado em 03/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Profª Drª Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profª Drª Laura Janaína Dias Amato
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila

Profª Drª Lissandra Espinosa Mello Aguirre
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Dedico esta dissertação à professora Dra. Tamara Cardoso André. Porque acreditou, porque deu asas, porque incentivou a voar.

AGRADECIMENTOS

Ao Olavo Emilio, marido e companheiro, por ser a pessoa que me trouxe até este momento.

À Helena, filha, fiel companheira de vida.

À minha orientadora, professora Dra. Tamara Cardoso André, pela caminhada, desde a graduação.

A todos os professores que passaram por minha vida, a começar por minha mãe, Astrogilda e incluindo meus colegas de trabalho.

E, com muito carinho, agradeço às cinco professoras que participaram do Grupo Focal desta pesquisa. Sem vocês, nada disso seria possível.

A todos que, de alguma forma estiveram comigo nesta caminhada, de perto ou de longe, fisicamente ou em pensamento, meus agradecimentos. Até chegar aqui foi uma jornada difícil, e sozinha, nunca chegaria. Obrigada!

Exigir competência e honestidade profissional dos professores é algo de que nunca se vai abrir mão, mas isso não significa que se deva fazer com os professores o que alguns professores fazem com seus alunos: dizem e nem querem saber o que o outro pensa, como se a ordem que vem de cima fosse sempre perfeita e inquestionável. Está na hora de devolver a educação aos educadores, está na hora de exigir daquelas pessoas que lidam com educação uma competência maior. A educação no Brasil é tão ineficaz que nem consegue gerenciar adequadamente a si própria. O que falta não é dinheiro: falta competência em todos os níveis para melhorar a educação (Cagliari, 2009, p. 40-41).

BALTRUK, S. C. W. Facetas do trabalho docente na pandemia: uma escrevivência de professoras alfabetizadoras em Foz do Iguaçu – PR. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

Nos anos de 2020 e 2021 todas as escolas municipais de Foz do Iguaçu ficaram fechadas em virtude da pandemia de COVID-19. Esse fechamento exigiu das autoridades que fossem estabelecidas estratégias para que o vínculo aluno-escola não fosse perdido. Para isso, foi implementado no município o regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas, conhecido como ERE – Ensino Remoto Emergencial, que constava de atividades impressas e/ou mediadas por tecnologias digitais de comunicação. Este estudo buscou investigar como professoras alfabetizadoras da rede municipal de Foz do Iguaçu perceberam o trabalho docente no processo de ensinar a leitura e a escrita de forma remota. O objetivo foi registrar os depoimentos, refletir e levantar discussões sobre o trabalho docente no período pandêmico. Para isso, foi formado um Grupo Focal com cinco professoras que atuaram como regentes em turmas de primeiro ano durante a pandemia. Utilizando a técnica de conversação espontânea direcionada para o tema, a alfabetização permeou os três encontros, porém surgiram outras facetas da vivência das professoras, que resultaram na escrevivência de suas experiências, com destaque para cinco facetas do trabalho pedagógico na pandemia. A interpretação dos dados é feita por meio da Análise de Conteúdo e o referencial teórico envolve a interdisciplinaridade entre Sociologia da Experiência e alfabetização. Os dados construídos a partir dos depoimentos permitiram concluir que o trabalho docente é perpassado por variados condicionantes que afetam pessoal e profissionalmente as professoras. No período pandêmico, os documentos oficiais determinaram as práticas pedagógicas, independente da realidade de cada escola, minando a autonomia das professoras enquanto conhecedoras de suas turmas, apesar do vínculo afetivo não ter se firmado naquele início de ano. Também se conclui que, sem a mediação intencional e qualificada, não é possível alfabetizar uma criança de primeiro ano, sendo que esta depende de sua família na ausência do professor. Porém, a família nem sempre tem condições de exercer essa mediação competente. Outra conclusão a que se chega é que, como em outras regiões do país, as desigualdades sociais foram determinantes de exclusão do processo do ERE, uma vez que muitas famílias não tinham recursos para alimentação e para equipamentos como celulares, tablets ou internet de qualidade. Um ponto importante da pesquisa foi que as professoras apontaram o desgaste físico e emocional que o trabalho em sistema home office gerou, uma vez que o tempo cronológico escolar desapareceu e o trabalho invadiu o espaço pessoal de suas famílias. Ansiedade e depressão foram relatadas como exacerbadas no período da pandemia, em virtude do exercício da profissão. Como consequência de todos esses fatores, a faceta da autoexploração, que juntamente com as facetas da alfabetização, sofrimento humano, normativa e trabalho pedagógico, formam o todo que foi o trabalho docente na pandemia, relatado aqui como uma escrevivência, que é o relato feito de dentro para fora, de professora com professoras.

Palavras-chave: trabalho docente; alfabetização; pandemia.

BALTRUK, S. C. W. **Facets of teaching work during the pandemic: a writing experience of literacy teachers in Foz do Iguaçu – PR.** 106 p. Dissertation (Master in Society, Culture and Frontiers) – State University of Western Paraná. Supervisor: Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

In 2020 and 2021, all municipal schools in Foz do Iguaçu were closed due to the COVID-19 pandemic. This closure required authorities to establish strategies so that the student-school bond was not lost. To this end, the special regime for differentiated remote pedagogical actions, known as ERE – Emergency Remote Education, was implemented in the municipality, which consisted of printed activities and/or mediated by digital communication technologies. This study sought to investigate how literacy teachers from the municipal network of Foz do Iguaçu perceived teaching work in the process of teaching reading and writing remotely. The objective was to record the testimonies, reflect and raise discussions about teaching work during the pandemic period. To this end, a Focus Group was formed with five teachers who acted as regent 1 in first-year classes during the pandemic years. Using the spontaneous conversation technique focused on the topic, literacy permeated the three meetings, but other facets of the teachers' experiences emerged that resulted in the writing of their experiences and the emphasis on five facets of pedagogical work during the pandemic. The analysis is carried out using Content Analysis and the discussion of themes involves the interdisciplinarity of the Sociology of Experience (Dubet, 1994) with studies on literacy by Magda Soares (2020) and Cagliari (2009), on the work of Ricardo Antunes (2018) and Pedagogy of Autonomy by Paulo Freire (2002) among others. The data constructed from the statements allowed us to conclude that teaching work is permeated by various conditions that affect teachers personally and professionally. During the pandemic period, official documents determined pedagogical practices regardless of the reality of each school, undermining the autonomy of teachers as experts in their classes, despite the emotional bond not having been established at the beginning of the year. It also allowed us to conclude that without intentional and qualified mediation it is not possible to teach a first-year child to read and write, and that this depends on his family, in the absence of the teacher. However, the family is not always able to exercise this competent mediation. Another conclusion reached is that, as in other regions of the country, social inequalities were determinants of exclusion from the ERE process, since many families did not have resources for food and equipment such as cell phones, tablets or quality internet. An important point of the research was that the teachers pointed out the physical and emotional exhaustion that working in a home office system generated, since chronological school time disappeared and work invaded their families' personal space. Anxiety and depression were reported to be exacerbated during the pandemic period, due to the exercise of the profession. As a consequence of all these factors, the facet of self-exploration, which together with the facets of literacy, human suffering, regulations and pedagogical work form the whole of teaching work during the pandemic reported here as write experience, which is the report made from within out, teacher with teachers.

Key-words: literacy; teacher's work; pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Busca por artigos sobre “alfabetização, professor, pandemia” no Google Acadêmico e plataforma SCIELO.....	31
Quadro 2: Foco dos artigos citados.	47
Quadro 3: Lista de perguntas do primeiro encontro do Grupo Focal.....	21
Quadro 4: Lista de perguntas do terceiro encontro do Grupo Focal.	24

LISTA DE SIGLAS

ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional da Educação

COVID-19 – *Corona Virus Disease* 2019

EaD - Ensino a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LRCOM - Livro de Registro de Classe *On-line* Municípios

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PARCA - Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens

PET - Plano de Estudo Tutorado

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 A COVID-19	17
1.2 Metodologia.....	17
1.3 A alfabetização na pandemia.....	28
2. AS FACETAS DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA.....	49
2.1 Faceta normativa	51
2.2 Faceta do trabalho pedagógico	57
2.3 Faceta da autoexploração.....	62
2.4 Faceta sofrimento humano.....	70
2.5 Faceta da alfabetização.....	72
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO: ESCRIVIVÊNCIAS	75
3.1 Escrivivência sobre fatores extraescolares	76
3.2 Escrivivência sobre fatores intraescolares	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19¹, doença respiratória causada pelo Novo Coronavírus, altamente contagiosa, e que ceifou muitas vidas no mundo inteiro. Nesse quadro, autoridades de todo o país decretaram o fechamento de lugares públicos e privados onde houvesse aglomeração de pessoas, no intuito de frear a transmissão do vírus. Um desses lugares foi a escola. Inicialmente por um período de quinze dias, mas que se prolongou pelos anos de 2020 e 2021 inteiros nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.

Esse mesmo ano de 2020 ficou marcado, na Educação Municipal de Foz do Iguaçu, pela implantação do Livro de Registro de Classe *On-line* (LRCOM), fruto de convênio da Prefeitura com o Estado, dentro do programa Educa Juntos². Todos os professores da rede municipal tiveram treinamento em suas unidades no ano de 2020, durante a pandemia, para que passassem a registrar frequência, conteúdos, avaliações e notas na plataforma em tempo real, substituindo os antigos Livros de Registro de Classe físicos de papel.

Uma característica do LRCOM é que os dias e horários de cada disciplina, mesmo no Ensino Fundamental Anos Iniciais, já estão preenchidos automaticamente na plataforma, bem como a lista dos conteúdos que devem ser registrados a cada aula, a quantidade de avaliações e datas para recuperação de nota. O professor apenas deve alocar as informações nos locais corretos, de acordo com o calendário oficial de ano letivo da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED).

Vivenciamos como a tecnologia foi benéfica para a escola, contribuindo para a facilidade na esfera burocrática e sendo bem-vinda no cotidiano do professor.

Porém, a letra escrita é fria. O que se registra nem sempre reflete a realidade. A implantação do LRCOM acabou por apagar a pandemia dos registros escolares municipais. Ao consultar o LRCOM de 2020 e 2021, a informação encontrada é que ocorreram dois anos

¹ Covid-19 é uma infecção respiratória aguda, causada por um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. A Covid-19 tem alta transmissibilidade e é potencialmente grave, razão pela qual a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou medidas de isolamento social até que fosse produzida uma vacina. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em 17 mar. 2024.

²Mais informações sobre o Programa Educa Juntos disponíveis em: https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos#:~:text=O%20objetivo%20principal%20do%20Programa,fragmenta%C3%A7%C3%A3o%20das%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20educacionais. Acesso em 17 mar. 2024.

letivos completamente típicos, com aulas ministradas, conteúdos vencidos, frequência mínima de todos os alunos, avaliações e avaliação de recuperação e notas atribuídas. Ano letivo devidamente registrado, como se não houvesse intercorrência no período. Onde ficou a pandemia? Teria sido uma alucinação coletiva?

Com certeza a pandemia atingiu todos os agentes educacionais de Foz do Iguaçu, bem como os alunos e suas famílias. Um caos se formou no início do período, com a própria gestão municipal sem saber como enfrentar um momento tão atípico em nível mundial. Escolas fechadas por tempo indeterminado, incertezas, doença, mortes, alunos desassistidos em suas necessidades educacionais, afetivas e alimentares, desemprego, dentre outras situações que marcaram o período desde o anúncio da pandemia que assolou o planeta.

Embora, e apesar, dos registros feitos no LRCOM de Foz do Iguaçu, no qual não se nota o caos que se instalou no cotidiano escolar nos anos de pandemia, o período foi marcado por muitas dúvidas, ausência das aulas presenciais, implementação de um ensino remoto emergencial, tudo em prol da manutenção do vínculo entre aluno e escola, mesmo que a distância. Foram mobilizadas estratégias diversas para que os professores pudessem, de alguma forma, manter o contato com seus alunos, transmitir o mínimo dos conteúdos necessários para a manutenção do ano letivo, que teve seus 200 dias flexibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, através de informativos do CNE – Conselho Nacional da Educação, mas que não flexibilizou as 800 horas letivas de cada ano³. As horas letivas obrigatórios por lei deveriam ser cumpridas de alguma maneira, mesmo que para isso fossem utilizados recursos digitais para a efetivação das aulas em um contexto de isolamento físico, de forma a validar o ano letivo para que este “não fosse perdido”.

Como, então, se deu esse ensino a distância⁴, para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, que entram na escola municipal com a perspectiva de serem alfabetizados? É possível alfabetizar uma criança de seis, sete anos, sem uma interação pessoal, física,

³Parecer CNE/CP nº 05/2020, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 mar. 2024.

⁴. O chamado Ensino a Distância – EaD (com letras maiúsculas) é uma modalidade de ensino prevista em lei pelo Decreto nº 9.057/2017 Art1º (BRASIL, 2017). Preconiza meios e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis ao modelo. É adotado pelas Instituições de Ensino Superior, pois supõe autonomia do estudante. Neste trabalho, é utilizada a expressão ensino a distância (com letras minúsculas) ao se referir ao ensino feito pelas professoras que estavam distantes fisicamente de seus alunos. Denominação diferente, que também aparecerá neste trabalho, é de Ensino Remoto Emergencial – ERE, que não é uma modalidade de ensino. Trata-se de atividades pedagógicas não presenciais que se constituíram como alternativa para o processo de ensino durante a pandemia. (Nota da autora).

presencial, na escola? Como as professoras experimentaram esse período atípico em suas práticas pedagógicas e como perceberam o trabalho de ensinar a leitura e a escrita, especificamente nesse período? Esse foi o questionamento que provocou a presente pesquisa, mas que, através da técnica adotada como única fonte para a construção de dados, o Grupo Focal, percorreu seu próprio caminho e se tornou uma descoberta das facetas do trabalho docente na pandemia, resultado da escrevivência das professoras alfabetizadoras participantes.

A pandemia existiu. Foi um período intenso, terrível em nível mundial. Os registros podem apagar burocraticamente esses dois anos, mas foram vividos de forma intensa e caótica pela maioria dos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Esta pesquisa mostra como algumas professoras perceberam a experiência inédita de ensinar a leitura e a escrita em contexto de isolamento social e as facetas muitas vezes ocultas de seu trabalho docente.

O objetivo deste estudo é registrar depoimentos das professoras, refletir sobre seu trabalho durante a pandemia e levantar discussões a partir dessas reflexões. Com isso, se espera contribuir para novas pesquisas que se aprofundem nos assuntos aqui levantados e que são importantes para o desempenho eficiente das funções docentes com vistas à autonomia de professores e alunos. Para isso, foi realizado um Grupo Focal com cinco professoras que atuaram como regentes de primeiro ano em 2020 e/ou 2021. Os encontros foram gravados em áudio e os depoimentos aqui reproduzidos são transcrições fiéis das gravações. Foi mantido, no registro dos encontros do grupo, o modo coloquial da conversa, indicando as pausas no pensamento e sem correções gramaticais na transcrição.

No capítulo um é apresentada a introdução da pesquisa, acompanhada da metodologia adotada e do Estado da Arte, no qual são discutidas as contribuições dos artigos já publicados sobre a alfabetização na pandemia. Adianta-se que, para a metodologia, serviu-se da técnica de Grupo Focal, seguindo o protocolo de Análise de Conteúdo para a interpretação e discussão dos dados, com fundamentos epistemológicos na Sociologia da Experiência. O capítulo dois discute as facetas elencadas na pesquisa, a saber: faceta normativa, faceta do trabalho pedagógico, faceta da autoexploração, faceta do sofrimento humano e faceta da alfabetização. O capítulo três traz a análise e a discussão dos temas, que são divididos em duas categorias: extraescolares e intraescolares, formando a escrevivência das professoras no período pandêmico. E, por fim, o capítulo quatro trata da conclusão do

trabalho, com as considerações finais, embora a pesquisa permaneça um campo aberto a novas questões e hipóteses, dependendo da faceta a ser desvelada.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A COVID-19

A pandemia da COVID-19 parece algo já distante, no passado, pois em 05 de março de 2023 o mundo recebeu da Organização Mundial da Saúde (OMS) a declaração tão esperada do fim da emergência de saúde pública de interesse internacional da pandemia do coronavírus (OPAS, 2023). Não seria o fim da pandemia, mas foi entendido como tal. Em 30 de janeiro de 2020, por outro lado, havia sido declarado em Genebra, na Suíça,

que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS, 2020).

Tornou-se prioridade, naquele momento, impedir que o vírus se propagasse para outros países além da China, onde havia sido notificado inicialmente. Em 11 de março do mesmo ano, a COVID-19 é caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020). A presente pesquisa problematiza e documenta um dos contextos sociais atingidos pela pandemia: a alfabetização nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.

1.2 Metodologia

A pesquisa é um caminho já trilhado por muitos, e possui várias placas de sinalização. Porém, cada pesquisador, em seu percurso, acaba por, além de aprender, acrescentar ou subverter alguma ordem, de acordo com sua perspectiva, sua história, seu objetivo - ou seja, sua não-neutralidade.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2007, p. 14).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), o que possibilita um direcionamento ao universo das significações de relações e ações humanas, permite enxergar as emoções, as experiências e as subjetividades no processo de análise e se caracteriza por ser um estudo exploratório. Apresenta aderência a estudo de caso conforme Gil (2008), porque pretende analisar um fenômeno atual e em seu contexto real, que no caso é a relação da escola com a pandemia.

Foi utilizada a técnica de Grupo Focal na perspectiva de *self-contained* (Virgínio; Nóbrega, 2012), quando se elege a técnica como principal fonte de dados, que revela aspectos surgidos dos processos de interação grupal e cujos dados obtidos são suficientes para dar respostas ao problema de pesquisa. Trata-se de uma técnica que permite, além de coletar o que os sujeitos pensam, buscar o porquê pensam daquela maneira, bem como captar conceitos, sentimentos, crenças, experiências e reações, a partir das trocas realizadas no grupo e possibilitando também verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas (Gatti, 2005).

A pesquisadora teve o papel de moderadora nos encontros, cuja função é criar condições para que o grupo “se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (Gatti, 2005, p. 2). O registro das reuniões se deu através de gravações em áudio, com o consentimento das participantes.

A pesquisa consistiu em reunir um grupo de professoras regentes de 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e/ou 2021 da rede municipal de Foz do Iguaçu, que estivessem dispostas a participar de uma roda de conversa sobre o seguinte tema: como perceberam seu trabalho de ensino da leitura e da escrita durante a pandemia de COVID-19? O objetivo dessas reuniões foi o de proporcionar discussões sobre um tema comum a todas as participantes e observar, para além das respostas, a interação entre os pares, as reações, as crenças subjacentes às respostas e as reflexões feitas a partir das interações.

Para a formação do Grupo Focal, foi feita a tentativa de recrutar muitas professoras da rede municipal de Foz do Iguaçu, no intuito de ouvir as diferentes percepções das docentes sobre o ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental em contexto de pandemia. Com 149 turmas em 2020 e 91 em 2021, de primeiro ao do ensino fundamental especificamente (Foz do Iguaçu, 2021), havia uma expectativa de compor ao menos três grupos diferentes. Porém, surgiram dificuldades no acesso à informação sobre quem eram as docentes das turmas nesses anos. O primeiro passo foi protocolar na Prefeitura um pedido de informação de nome e contato das docentes que estavam na regência de primeiro ano do ensino fundamental em 2020 e 2021, considerando tratar-se de informação pública. A resposta da Secretaria de Educação constou do fornecimento dos endereços e e-mails das escolas, autorizando a entrar em contato pedindo essas informações. As escolas, por sua vez, não forneceram esses dados, nem mesmo os nomes das professoras em questão, alegando que são dados particulares, mesmo sendo apresentados os documentos comprovando a

pesquisa para o Mestrado. Ao entrar em contato, o acesso se deu com os secretários de cada uma, que poderiam divulgar a pesquisa em suas escolas, mas não houve a possibilidade de um contato pessoal com as professoras.

Foi anunciada a pesquisa e o convite de participação nos grupos de WhatsApp de diretores de escolas, de professoras aposentadas e no grupo Educação de Foz, na época com mais de quatrocentos membros, sem resultados. O recrutamento se deu através de contatos pessoais de colegas em suas respectivas escolas e, de trinta e quatro contatos obtidos, dezessete retornos, apenas cinco concordaram em participar presencialmente. As reuniões presenciais do grupo focal ocorreram no primeiro semestre do ano de 2023, quando o ensino presencial já havia retornado nas escolas municipais.

O objetivo inicial foi o recrutamento de professoras alfabetizadoras experientes, com o mínimo de dez anos na regência de classes de alfabetização (primeiro e segundo anos do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse recorte de inclusão não se concretizou, uma vez que o recrutamento de professoras se mostrou bem mais difícil do que era esperado. As professoras participantes da pesquisa são, na maioria, inexperientes na alfabetização. Alguns fatores que podem ter contribuído para esse resultado são: o grande número de aposentadorias ocorridas durante a pandemia (83 em 2020 e 109 em 2021)⁵ e a consequente renovação do quadro de magistério municipal, como também a escolha que os professores com maior tempo de docência fazem por turmas com crianças que apresentam maior autonomia, como, por exemplo, terceiros, quartos e quintos anos. Portanto, havia a expectativa de comparar o ensino presencial com o ensino remoto na alfabetização, mas não se concretizou.

As professoras contactadas se mostraram reticentes ao serem convidadas para a experiência de Grupo Focal (técnica utilizada nesta pesquisa), embora algumas se dispusessem a responder um questionário via e-mail, o que não satisfazia os critérios da pesquisa.

O grupo participante da pesquisa se formou, então, a partir de indicações de colegas da rede que se propuseram a identificar as professoras atuantes no primeiro ano em 2020 e 2021 em suas escolas e fornecer os contatos. Foram feitos 34 contatos diretos com professoras, mais divulgação no grupo de professoras aposentadas, no grupo de diretoras de

⁵ Segundo documento emitido pela autarquia responsável pelo Regime Próprio de Previdência do Município de Foz do Iguaçu – FOZPREV (2023).

escolas e grupo da Educação de Foz (professores), resultando em apenas cinco aceites para a constituição do grupo focal.

Foram realizados três encontros com duração de uma hora cada, em três sábados, no local Jardim da Oma, no centro de Foz do Iguaçu, juntamente com um café da manhã. Em cada reunião houve um início disparador, a saber: 1) um vídeo com sequência rápida de palavras que remetiam à rotina da pandemia; 2) uma dinâmica de desenhar o que a companheira estava ditando, de costas para ela e; 3) no último encontro cada uma deveria escolher apenas uma colega e fazer apenas uma pergunta para ela.

Servir o café da manhã fez parte da estratégia para desenvolver a conversa na reunião do grupo, uma vez que, por conhecimento prévio da pesquisadora, as professoras demonstram dificuldade de falar sobre suas vivências no ambiente escolar, por receio de julgamentos e retaliações posteriores advindas de superiores. Com a descontração do momento de refeição, essa tensão desapareceu e a reunião fluiu de forma mais descontraída e aberta.

Foi garantido o direito ao anonimato e todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no primeiro encontro, quando foi explicado o objetivo do grupo, da pesquisa, dos direitos, benefícios e possíveis riscos, bem como foi informado que as reuniões seriam gravadas em áudio. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste, sob o CAAE: 65865822.7.0000.0107.

Após a assinatura dos termos, estes foram colocados em um envelope e lacrados, e as participantes passaram a ser identificadas por números. O objetivo foi manter o máximo de anonimato possível entre as professoras para que se sentissem à vontade em expressar livremente seus pensamentos, e isso foi mantido até o último encontro. Os registros das entrevistas, portanto, seguirão uma ordem numérica, precedida da letra P, inicial da palavra “professora”.

Para o primeiro dia foi utilizado, como início disparador, o vídeo “Professor na pandemia resumido em três minutos”, produzido pelo grupo Lousa Digital, no qual consta uma sequência de palavras que aparecem e desaparecem na tela, evocando todos os momentos vividos pelos professores nos anos de 2020 e 2021. A título de exemplo, enquanto toca uma música agitada, surgem essas palavras, em sequência: REUNIÃO com pai, com mãe, com coordenadora, com professores, com gente que você conhece, com gente que nunca viu. REUNIÃO para resolver a reunião, reunião para marcar a REUNIÃO.

PLANEJAMENTO. PRESENCIAL, remoto, híbrido, da bolha, do colega. Planejamento do PLANEJAMENTO. Palavras vão surgindo em tamanhos e cores diferentes e vão desaparecendo em tempos diferentes, durante três minutos⁶.

Desde o início da projeção do vídeo as reações foram instantâneas: suspiros, expressões de sofrimento e até alguns gemidos. Ao final do vídeo, as professoras estavam cansadas, só de lembrar como foi a agitação, e expressavam o alívio de tudo já ser passado. O propósito da provocação foi atingido: trazer à memória aqueles anos de pandemia e todo o trabalho docente do período.

Nesse momento foi iniciada a roda de conversa sobre o tema gerador da pesquisa, que era: qual a percepção que as professoras tiveram sobre alfabetizar as crianças, a distância, durante a pandemia?

O Grupo Focal tem a característica de provocar os participantes a expressar suas opiniões para além de o quê, o por quê; instigar interação entre pares, concordâncias e discordâncias. Para isso, a orientação é que a condução não seja excessivamente estruturada. No caso, embora o tema da pesquisa inicialmente fosse o ensino da leitura e da escrita, a distância, para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental durante o distanciamento social imposto pela pandemia, o grupo não correspondeu a esse estímulo da forma esperada. Já na primeira questão proposta, a resposta foi: não, não houve alfabetização nesse período. Seguem as perguntas colocadas pela moderadora durante o primeiro encontro:

Quadro 1: Lista de perguntas do primeiro encontro do Grupo Focal.

1	Qual foi a percepção que vocês tiveram sobre alfabetizar a distância, durante a pandemia?
2	O que não favoreceu a alfabetização? Qual foi o principal elemento facilitador da alfabetização das crianças?
3	Vocês ainda tinham crianças na fase de adaptação, por exemplo, que choravam para ficar na escola, quando iniciou a pandemia?
4	Como conseguiram entrar em contato com as crianças e como elas reconhecerem vocês como a professora delas, sendo alunos de primeiro ano?
5	Como vocês fizeram para introduzir a alfabetização, com as crianças distantes. Todas tiveram acesso à vídeo/internet? E com folhinha, como foi feito para introduzir a alfabetização, com uma criança que vocês não estavam vendo?
6	Você consideram que já conheciam seus alunos quando iniciou a pandemia? Quando enviavam as atividades, tinham na cabeça a ideia do perfil do aluno que recebia a atividade?

⁶ Ensino a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino com regulamentação própria, prevista na LDB 9.394/1996. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um conjunto de práticas com utilização da Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) utilizado durante a pandemia. Já o ensino híbrido é o cruzamento entre ensino presencial e a distância. Para maiores informações ver Garcia, Henklain, Moreira e Alvez (2023).

7	Vocês podiam fazer atividades diferenciadas? Como prepararam as atividades? Se fundamentaram em quais teorias e planejamentos? Onde prepararam as atividades (escola/casa)? Seguiram os conteúdos curriculares?
8	Imprimiram atividades em casa ou na escola?
9	Sabiam editar os vídeos para mandar? Como mandavam os vídeos (através de que mídia)?
10	Em algum momento desses anos de pandemia vocês interagiram com as crianças, mesmo a distância, ou só mandarem as atividades por redes sociais?
11	Sobre o acúmulo de funções por serem mulheres? Sentiram em algum momento?
12	(Novamente) Em algum momento vocês interagiram com os alunos virtualmente? Vocês falaram com eles pessoalmente por vídeo, vídeo chamada, alguma coisa assim?
13	Para o próximo encontro a proposta é entrar mais no assunto: o que é necessário para alfabetizar uma criança? Como se dá a alfabetização a distância, o que é necessário? É possível alfabetizar somente com folhinhas? Como se faz isso? O que foi válido e o que não foi?

Fonte: arquivo da autora.

Pelas questões colocadas durante o encontro, é possível perceber que houve um encaminhamento para o assunto-tema da pesquisa: percepção das professoras alfabetizadoras sobre o ensino da leitura e da escrita na pandemia, ou seja, a distância. Porém, como diz Gatti (2005), um excesso de estruturação na condução do encontro pode comprometer o próprio fundamento de um grupo focal, que é o de promover a interação entre os pares e possibilitar liberdade de discussão sobre os temas que surgem.

Assim, tendo insistido algumas vezes em reintroduzir o assunto “alfabetizar a distância” e percebendo que não se tornava o foco da conversa, a pesquisa acabou por tomar nova configuração, de acordo com as demandas do grupo, a saber: atuação da gestão no momento da crise, comportamento das famílias perante a situação, impacto na saúde mental do profissional, mediações pedagógicas possíveis durante o período, necessidade de formação docente constante para todos os profissionais da educação e práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais.

No segundo encontro, o início disparador se deu com uma dinâmica. Foram formadas duplas, com as participantes uma de costas para a outra. A participante que recebeu um desenho teve que orientar oralmente a colega para que reproduzisse a imagem, desenhando em outro papel. O objetivo foi refletir sobre o ensino remoto, com orientações sem mediação direta e sem intervenção do professor, e relacionar com o que aconteceu durante a pandemia, situação na qual a criança recebia a atividade apenas com os enunciados. O professor imagina o que a criança vai fazer e a criança imagina o que o professor quer que ela faça. A interpretação do grupo, unanimemente, foi sobre a necessidade de clareza com os enunciados das atividades.

P5: - quando a gente manda pra casa, o enunciado pra gente, professor, tá super claro. Aí, chega lá. Do jeito que a gente recebe a tarefa de volta tá totalmente diferente. Às vezes falta interpretação, às vezes deixar mais claro o que a gente quer, igual, quando eu fui falar da banana (mencionando o desenho da dinâmica), eu achei que tava falando dentro do círculo e ela desenhou para fora...

Nesse dia, compareceu a quinta participante que não pôde estar no primeiro encontro. Na apresentação, a participante mencionou que em sua Unidade de Ensino houve uma mobilização durante o ano de 2020 para organizar um curso presencial e *on-line* de capacitação em uso de tecnologias. Esse depoimento causou uma reação de choque nas demais colegas. Enquanto ela narrava sobre o curso, uma das professoras exclamou: - “Meu Deus!” (risos). Até aquele momento o grupo se mostrava coeso em suas explicações, solidário nos sofrimentos vividos em circunstâncias semelhantes. A partir do depoimento, foi visível a transformação do grupo, que passou a apresentar reações mais individualizadas, e grande curiosidade sobre como se deu essa formação durante a pandemia, uma vez que não atingiu todas as escolas municipais de Foz do Iguaçu.

No primeiro momento, as intervenções por parte do grupo e da moderadora giraram em torno das curiosidades sobre a organização do curso, quem propôs, com quais recursos, local, frequência, razão pela qual não foi divulgado e ofertado para todas as escolas, como foi a certificação, etc. A opção de deixar o tema se estender foi fundamentada na orientação para a técnica do grupo focal, segundo a qual: “...no início, haja um mínimo de intervenção do moderador, o que permite a este se situar em relação à dinâmica do grupo, por um lado e, por outro, permite ao grupo escolher suas prioridades em face do assunto a ser tratado e das questões postas” (Gatti, 2005, p. 33).

É importante lembrar que o tema proposto no início da reunião foi, novamente, a alfabetização em contexto de pandemia, no ensino remoto. A proposta era que a colega de número cinco se apresentasse e falasse como foi a dinâmica das aulas do primeiro ano em sua escola no ensino da leitura e da escrita. Entretanto, ao mencionar que fizeram um curso para aprender a editar vídeos, o interesse sobre o assunto foi imediato. Parte de seu depoimento:

P5: - Eu conversei com a professora X. E nós montamos um curso para a escola, mas atendemos os professores de outras escolas também com essa parte toda de uma alfabetização digital. Porque na escola onde eu trabalho tem muitos professores que não tiveram essa transição da, é... do mimeógrafo pra impressora, e na pandemia foi onde pegou, porque tinha que planejar, tinha que não sei o que, aí, tá-tá-tá, então o que nós fizemos: eu conversei com a professora X., montei um projeto – alfabetização digital; nisso a gente ensinou a edição de Word, montar videozinho, tudo com carga horária. Nos horários, nos dias que a gente tinha que estar na escola era um dia que tinha um módulo do curso, então a gente até

começou com outros professores que tiveram interesse, a gente abriu para a comunidade também – acho que deu uns 40 professores que fizeram o curso.

As discussões giraram em torno da formação docente para o uso das tecnologias, considerada deficiente pelo grupo, e que deveria ter sido ofertada pela gestão da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) a todos os professores da rede. Nesse mesmo dia os assuntos discutidos foram a mediação pedagógica feita pela família, o uso do WhatsApp como ferramenta para interação com os alunos e a dificuldade de planejar as aulas com recursos digitais. Segundo depoimento de P4: “Mas até quem tem... eu me sentia super confortável com mídias, e eu tive dificuldade!”, até quem se considerava competente para lidar com as tecnologias sofreu com ansiedade durante a pandemia na função de gravar e editar os vídeos a serem enviados para as famílias.

Em um segundo momento desse encontro, foi feita a provocação para o grupo discutir sobre a palavra “reinventar”, que foi muito utilizada durante o período pandêmico para se referir à adaptação que os professores apresentaram às novas circunstâncias do trabalho pedagógico. Segundo P2:

P2: - Esse reinventar, olha, eu sou bem crítica agora, porque eu sofri um bocado com ansiedade. Na época foi bonito ouvir isso, depois eu penso que foi uma mera desculpa pra: ‘você tá ruim, tá na merda, mas sorria.

Partindo da reflexão sobre este tema, a conversa voltou para as dificuldades com edição de vídeos, com a seguinte fala: P2: “O nosso reinventar foi: fazer vídeos exclusivos para a sua turma. Sobrecarregou muito...” e participação e mediação das famílias, saúde mental das docentes e ação da gestão, tanto da secretaria da educação, quanto da coordenação pedagógica das escolas.

Para o terceiro encontro, o início disparador proposto foi que cada professora deveria direcionar apenas uma pergunta a uma das colegas. A intenção foi observar qual assunto despertou maior curiosidade entre as professoras e sobre qual colega, bem como a resposta dada. Neste dia a professora três não compareceu. As perguntas feitas pelas professoras foram:

Quadro 2: Lista de perguntas do terceiro encontro do Grupo Focal.

Para prof 1	Eu acho que você tem mais experiência. Aí queria te perguntar isso: com base na tua experiência com a pandemia, teria algo que você faria diferente? (R: Sim, tudo.)
Para prof 1	O que de bom você acha que aprendeu ali, que conseguiu fazer com as crianças que talvez se tivesse de novo, talvez hoje ainda continuasse usando essas coisas? (R: Não, nada.)

Para prof 2	Na questão do coletivo de professores, como que foi, assim, já que era um número expressivo de professores?
Para prof 5	Como foi o suporte da equipe pedagógica pra você e no geral, teve suporte, orientação, para preencher aquele tal do PARCA ⁷ , que a gente tem que fazer até hoje?
Para prof 4	No final do PARCA tinha que ter um relatório, como foi na sua escola, para fazer? Porque na minha escola a coordenadora se perdeu e virou uma bola de neve. Como foi na sua escola?

Fonte: arquivo da autora.

É interessante notar a curiosidade em relação à professora 1, que desde o primeiro encontro manifestou certa apatia sobre as discussões, referindo que não teve interação com os alunos, de forma alguma, apenas enviando as atividades impressas através dos pais, seguindo as orientações da escola, tendo, ainda, optado por não gravar vídeos personalizados para cada turma. Contudo, era a professora mais experiente do grupo, com mais de dez anos na docência e ocupando o cargo de coordenação em um dos períodos durante a pandemia. Houve a curiosidade sobre como ela via esse impacto da experiência presencial e o ensino remoto.

Na observação das discussões no grupo focal, ficou claro que essa professora, número 1, fez reflexões mais aprofundadas sobre suas práticas ao ouvir as experiências das colegas em suas unidades de ensino. Como conhecia apenas a realidade de sua escola, não havia considerado outras possibilidades de ação pedagógica para aquele período. Foi uma surpresa para ela saber que em outras escolas as professoras interagiram com os alunos diretamente:

P1: - ... na época, a coordenação optou por não mandar vídeo. Então a gente não fazia vídeos. [...] Porque aí foi uma opção da escola, achavam melhor assim, a gente acabou achando também [...] Então, assim, essa experiência que elas tiveram de gravar vídeo, eu não tive.

Na continuação do terceiro encontro, os temas abordados pelas participantes foram a distribuição de cestas básicas e condições sócio-econômica das famílias, medo de contrair a COVID-19 e, na sequência, a partir do questionamento proposto, a discussão girou em torno da implantação e preenchimento do Livro de Registro de Classe *On-line* – LRCOM e, por condução própria do grupo, discussão sobre o Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA), quando da volta dos alunos para a escola no formato de aulas híbridas, no segundo semestre de 2021. Plano este que

⁷ PARCA – Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens, plataforma cujo preenchimento foi exigido pela SMED.

continuou ativo após o término da pandemia. A discussão evoluiu para o controle do trabalho do professor nas escolas e a falta de autonomia quanto às práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais.

P4: - Porque 2020 não tinha o que fazer mesmo, a gente tava lá parado; mas e quando a gente voltou que a gente queria, ‘quero fazer, quero fazer’ aí você não pode fazer, você fica né, ali, parado... foi bem... bem frustrante. Porque daí eu sabia o que eu tinha que fazer, o que queria fazer, mas eu fiquei de mãos amarradas.

Conquanto o tema proposto para a pesquisa e enviado em forma de convite para as professoras fosse o debate sobre a percepção sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino remoto emergencial, o grupo de professoras, no uso da autonomia participante, decidiu por abordar outras questões pertinentes ao trabalho docente, o que foi acolhido, uma vez que:

O grupo, embora focado, tem seus caminhos próprios e abre sendas inesperadas. Por outro lado, consideramos que isso pode ser visto como qualidade e não como limitação, segundo argumenta Morgan, porque podem emergir situações e discussões que ampliam o cabedal explicativo diante do problema em pauta (Gatti, 2005, p. 69).

Por isso a opção foi por não limitar o tema das discussões e não conduzir as reuniões em forma de entrevista coletiva, o que descaracterizaria o Grupo Focal. Uma vez que é do conhecimento da pesquisadora e de professores do ensino fundamental em geral a complexidade da alfabetização, a necessidade de mediação direta do professor para que o aluno aprenda a ler e escrever e a importância da escola para o desenvolvimento pleno da criança, esse tema perpassa a pesquisa, contudo não se torna o *leitmotiv* da mesma.

Após a geração dos dados, os áudios foram transcritos, lidos várias vezes, categorizados pelo procedimento de acervo resultante da classificação progressiva e analógica dos elementos, sem ter sido aferida uma categoria prévia a ser analisada, a fim de fazer uma discussão sobre os resultados obtidos conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, foi seguido o protocolo sugerido por Bardin, que, tratando sobre o rigor e a descoberta nas ciências sociais, afirma que é necessária uma atitude de vigilância crítica que:

(...) exige o desvio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lararsfeld) (Bardin, 2011, p. 34).

Para a pré-análise, a preparação do material constou de identificar, nas transcrições, cada indivíduo com um número e uma cor diferentes, para que se tornasse fácil a identificação nos diálogos, visto tratar-se de interações entre pares. A impressão das

transcrições foi feita na íntegra dos áudios das reuniões, de três formas diferentes: sequencial, por indivíduo e por temas correlatos. Foi procedida a leitura flutuante das transcrições, leituras subsequentes, agrupamento de depoimentos por temas para verificação de hipóteses e formação do *corpus* da pesquisa a partir da regra de pertinência.

Para a análise de conteúdo, os depoimentos foram categorizados *a posteriori* no procedimento por acervo, quando o sistema de categorias é proveniente da analógica e progressiva classificação dos elementos, buscando-se analisar os conteúdos latentes e manifestos, conforme propõe Moraes (1999). Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi dividido em dois:

- 1) Análise de conteúdo de contexto: uma vez que não havia, do ponto de vista da pesquisadora, uma forma de desconsiderar o contexto vivido pelas professoras, pois “as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São fruto de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (Minayo, 2007, p. 16). Dessa parte constam os trechos que mencionam atitudes e reações de pais, diretores e coordenadores, meio socioeconômico escolar, condições familiares e assuntos que não são efetivamente o fazer docente.
- 2) Discussão de temas, quais sejam: a) a mediação pedagógica possível no período pandêmico; b) as condições de trabalho, a expropriação do tempo e a saúde mental docente; c) reinventar – atitude ou responsabilização; d) práticas pedagógicas: inovação, adaptação ou transposição.

Como os dados se imbricavam, e assim o é no fazer docente, a fala das professoras mostraram variadas faces do mesmo momento: a pandemia. Ao mesmo tempo as professoras contavam de suas próprias vivências, muito pessoais, muito sentidas, reais. Por isso foi feita a decisão de alocar os dados de duas maneiras diferentes: como facetas do trabalho docente na pandemia e como escrita das professoras, da qual a presente pesquisadora tomou o lugar de escriba.

A discussão dos resultados foi fundamentada na Sociologia da Experiência, proposta por François Dubet (1994). Segundo o autor, desde que as desigualdades foram individualizadas para além das relações de produção, a sociedade atual tornou-se um conjunto de interações entre minorias; pessoas que sofrem opressões diversas e singulares; em um contexto que não forma necessariamente um sistema fechado que possa ser sempre interpretado como uma totalidade. O autor toma como objeto de estudo as experiências

sociais dos atores (indivíduos que agem sobre o sistema) na diversidade de sociedade que existe com múltiplas formas de conflito, cultura e ação social. Assim, a Sociologia da Experiência “incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo” (Dubet, 1994, p. 107) e é nessa perspectiva que os diálogos das professoras desta pesquisa foram analisados. Cada experiência é construída pelo ator partindo de sua lógica de ação. Esta lógica de ação não é escolhida livremente, mas sim dentre as possibilidades que se apresentam, mesmo que não sejam percebidos os condicionantes. A sociedade não é mais vista como um sistema no qual a sociedade determina papéis prontos e que formam os sujeitos de acordo com papéis fixos. O sujeito se constrói a partir de suas experiências e lógicas de ação.

Em suas falas, cada professora vai percorrer o caminho de suas experiências enquanto docentes, mulheres, pessoas, indivíduos, seres sociais:

(...) construindo seus julgamentos, expondo seus sentimentos, os indivíduos são levados a produzir argumentos, a explicitar alguns princípios que colocam em prática e as comparações que mobilizam. Frequentemente, por mudarem de ângulo, de foco e de perspectiva, os sujeitos enunciam julgamentos heterogêneos e contraditórios (Dubet, 2014, p. 44).

Desta perspectiva foram feitas as considerações e discussões de contexto, conteúdo e temas, de modo a privilegiar as experiências docentes das professoras no período de pandemia em turmas de alfabetização. As discussões engendradas pelos resultados do grupo focal da presente investigação, embora não tenham circundado em torno da alfabetização; por opção das professoras participantes; dialogam com os resultados dos trabalhos já publicados sobre o tema da alfabetização na pandemia, conforme se pode constatar no estado da arte sobre a alfabetização na pandemia.

1.3 A alfabetização na pandemia

Uma abrangente pesquisa sobre alfabetização na pandemia foi publicada em forma de *e-book*, sob o título “Retratos da Alfabetização na Pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede”. A pesquisa contou com o apoio da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e envolveu vinte e nove universidades de todo o país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar, documentando os processos, as práticas e os desafios das docentes alfabetizadoras de escolas públicas em todo Brasil. Foram entrevistadas 14.735 professores em dezoito estados de todas as regiões do país. Um dos

resultados já esperados: a maioria absoluta de professores na alfabetização é formada por mulheres, sendo 94% das respondentes da pesquisa. O WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada pelas escolas para acessar as famílias, com o percentual de 71,58% das respostas, ou seja, a sala de aula se reduziu à tela do celular no período pandêmico para a maioria dos alunos e professores, indicando também um alto nível de exclusão dos alunos que não tiveram acesso a nenhuma forma de tecnologia digital. A pergunta central da pesquisa foi: “o maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização”, e obteve, como as quatro principais respostas: 1) conseguir que os alunos realizem as atividades propostas – 57%; 2) os alunos apresentam dificuldades com as atividades que demandam apoio dos pais – 37%; 3) os alunos não dispõem dos equipamentos necessários para realizar as aulas – 35%; 4) tenho pouco retorno com relação às atividades que proponho – 33%. Outro dado importante da pesquisa:

aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização, quando se constata nesta pesquisa que 93% dos alunos não acessam ou não realizam de forma integral a alfabetização proposta remotamente pelas escolas (Macedo, 2022, p. 29).

Além de estatísticas, o livro traz relatos de grupos focais realizados com professoras de vários estados do Brasil e discute as possibilidades e os limites do ensino remoto em cada experiência, assim concluindo:

que a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização, pois depende de mediações sistemáticas competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens (Macedo, 2022, p. 31).

A pesquisa reflete o que foi a alfabetização nas escolas públicas do país na maioria dos casos. O ensino remoto foi a opção emergencial encontrada para manter algum vínculo escola-aluno, porém privou muitos do direito de aprendizagem, sobrecarregando e onerando professores e famílias. O coletivo “Alfabetização em Rede” prossegue com as pesquisas, enfocando agora o retorno das crianças às escolas. As respostas encontradas pelo coletivo e sintetizadas no livro corroboram os dados construídos a partir da pesquisa feita para este trabalho. As professoras de Foz do Iguaçu, igualmente, referem que, quanto à dificuldade de conseguir que os alunos realizassem as tarefas:

P5: -...então o pessoal não fazia mais, tipo, chegou o final do ano, tinha pais que não iam buscar, ou se buscavam não traziam as outras – as atividades.

P3: - Eu acho que recebi de... acho que ... bem poucos alunos, bem poucos, eu nem lembro (atividades realizadas).

P1: - Até por isso às vezes vinha sem fazer, ou que outro fez, porque o aluno não conseguia mesmo, né.

Alunos de primeiro ano não apresentam autonomia de leitura e escrita, dependendo totalmente da mediação de um adulto para as atividades. Como havia a obrigatoriedade da entrega para validar a presença do aluno, algumas famílias entregavam as atividades em branco ou completas feitas por irmãos mais velhos e/ou mães e avós.

P2: - Teve um aluno que eu falei: vou ter que mandar atividade pra mãe, porque, letra cursiva! Falei: vou ter que mandar um caderno pro filho e pra mãe, porque ela que fazia.

As cinco professoras participantes afirmaram que a maior dificuldade foi o fato de as famílias não possuírem o equipamento necessário para acessar as orientações que elas disponibilizavam via WhatsApp, assim como mostra a pesquisa do coletivo “Alfabetização em Rede”. Na realidade analisada, muitos pais possuem apenas um aparelho de celular, este é levado para o trabalho durante o dia, e, quando está em casa, é dividido entre todos os filhos que estudam. Muitos pais não dominam os recursos básicos para navegação em aplicativos no celular. Em minha própria experiência, mães buscavam a escola para limpar a memória do celular a fim de conseguirem visualizar os vídeos que a professora enviava. Corrobora outro dado, que é a indicação do alto nível de exclusão de alunos do processo de aprendizagem no período.

As professoras entrevistadas para esta pesquisa estavam em turmas de alfabetização nos anos de pandemia, um dos temas abordados. Muitos artigos acadêmicos foram escritos sobre alfabetização e pandemia, com focos em aspectos diferentes. Uma busca no banco de artigos acadêmicos, Google Acadêmico, pelas palavras-chave: “alfabetização – professores – pandemia”, resulta em 31.500 resultados, dos quais, para traçar um panorama sobre a complexidade do assunto “alfabetização em contexto de pandemia”, sob a ótica da pesquisa acadêmica, foram coletados os dez primeiros em ordem de apresentação, sendo excluídos os trabalhos de conclusão de curso, sem filtrar por pertinência de abordagem. Na plataforma SCIELO, com as mesmas palavras-chave: “alfabetização *AND* professores *AND* pandemia”, resultaram dois artigos, sendo que um foi excluído por se tratar de alfabetização de surdos, que não apresenta pertinência para esta pesquisa.

Quadro 3: Busca por artigos sobre “alfabetização, professor, pandemia” no Google Acadêmico e plataforma SCIELO

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização – professor – pandemia		
CRITÉRIO DE INCLUSÃO: 10 primeiros artigos que aparecem na pesquisa		
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Trabalho de Conclusão de Curso e artigo voltado para educação Especial		
PLATAFORMA	ARTIGOS SELECIONADOS	
Google Acadêmico	10 primeiros	
SCIELO	1	
Artigo relacionado	Autores	Ano
Alfabetização em tempos de pandemia	Mainardes, Jefferson	2021
Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: uma revisão literária	Lemos, Leila Maria Rainha; da Silva Sarlo, Agna Lucia	2021
A importância da alfabetização em tempos de pandemia	Barbosa, Irene Umbelino; da Silva Gonçalves, Ana Paula	2021
Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna	Ferreira, Lucimar Gracia; Ferreira, Lúcia Gracia; Zen, Giovana Cristina	2020
O tempo da alfabetização em tempos de pandemia	Veloso, Geisa Magela <i>et al.</i>	2022
Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização.	Queiroz, M. de; Souza, F. G. A. de.; Paula, G. Q. de	2021
Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto	De Machado, Polena Valesca <i>et al.</i>	2022
Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização	Olimpio, Nágila Lira Amorim <i>et al.</i>	2021
Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana	Feitosa, Rita Celiane Alves <i>et al.</i>	2021
Alfabetização em tempos de pandemia: uma análise sobre o ensino remoto	Darius, Rebeca Pizza Pancotte <i>et al.</i>	2023
PLATAFORMA	ARTIGO SELECIONADO	
SCIELO	Único	
As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes	Aureliano, F. E. B. S., & Queiroz, D. E. D..	2023

Fonte: Google Acadêmico, SCIELO.

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, uma vez que se buscou conhecer as abordagens realizadas nas pesquisas sobre o assunto relacionado à alfabetização, professores

e pandemia. Foi construído um panorama dos artigos encontrados e seus diálogos com os resultados obtidos na presente investigação.

Mainardes (2021) analisa o processo de alfabetização no período de pandemia e elabora estratégias para o pós-pandemia. Aponta as desigualdades educacionais do país, a falta de diálogo entre gestões, professores e famílias na implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e levanta os seguintes pontos: 1) a aprendizagem não é um processo espontâneo: exige uma mediação que possui um componente afetivo “A alfabetização demanda um processo sistemático, intencional e planejado e a escola é o espaço social encarregado dessa função” (Mainardes, 2021, p. 59); 2). A alfabetização é um processo de representação, em que signos representam os sons da fala, segundo Magda Soares; 3) as desigualdades sociais implicam nas desigualdades educacionais brasileiras, ou seja, muitas crianças não tiveram acesso ao ERE através de dispositivos digitais. O artigo oferece sugestões para o retorno às aulas presenciais e valoriza a educação escolar, principalmente para as “crianças (que) vivem em condições precárias de vida e recebem em casa poucos estímulos para a leitura e escrita” (Mainardes, 2021, p. 61).

Como se observa, não há o que discutir quanto à necessidade de mediação intencional na alfabetização de crianças. As professoras de Foz do Iguaçu procuraram fazer essa mediação a distância, durante a pandemia, mas pouco sucesso obtiveram, devido às circunstâncias, conforme é apresentado no levantamento de dados do grupo focal realizado nesta pesquisa:

P2: - Que nem, uma atividade que eu lembro certinho: tinha que escrever o nome, eu escrevi meu nome. E colocar um objeto embaixo da letra, associando. Levei uma eternidade pra gravar aquele vídeo...

P5:- Mas é claro que isso não atingia 100% da turma, principalmente aqueles pais que não tinham condições de deixar o celular pra criança assistir, que levavam pra trabalhar o celular, outros nem tinham acesso a esses celulares, esses vídeos.

Na realidade de periferia em Foz do Iguaçu, as crianças na fase de alfabetização têm, na escola, o único acesso à chamada língua padrão, o que exige um cuidadoso trabalho por parte das professoras. Segundo Bagno (2003), a língua padrão é aquela adequada às normas dos manuais de gramática. A língua padrão difere-se da língua culta. Esta última, embora seja aceita socialmente, por estar presente na linguagem dos telejornais e das pessoas consideradas de maior status social, apresenta alguns desacordos com a gramática normativa.

Para facilitar o processo de alfabetização, segundo André (2023, p. 11), é preciso problematizar com os alfabetizandos a relação entre a palavra ter uma só grafia, porém mais de uma pronúncia. Para isso a professora precisa ouvir a fala de seus alunos, o que não foi

possível durante a pandemia, pela falta de condições estruturais da maioria das famílias. É fundamental conhecer como o aluno se relaciona com sua língua nativa, para que se respeite sua individualidade nessa relação e então possa ser levado a refletir sobre o uso da língua e construir seus conhecimentos, pois: “A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo” (Cagliari, 2009, p. 39). Problematicar o uso da língua e suas relações entre som e grafia exige um contato diário e presencial no contexto de primeiro ano com crianças no início do processo de alfabetização. Nas palavras de Smolka: “...pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução” (Smolka, 2008, p. 29). Nunca se trata de uma via de mão única, na qual o professor apenas ensina e o aluno apenas aprende.

Lemos e da Silva Sarlo (2021) tiveram como objetivo apontar os efeitos do ensino remoto na alfabetização com uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que podem causar danos à saúde mental e alimentar e prejuízos à capacidade de aprendizado dos alunos. A pesquisa é uma revisão bibliográfica que aponta a necessidade que as pessoas têm de comunicação e a importância que as TICs representaram no momento de distanciamento social. Assim, apresentam longa descrição de autores que discutem efeitos adversos na saúde mental dos alunos advindos do uso das TICs para aulas, juntamente com o período conturbado de distanciamento social e pandemia, assim concluindo:

Não é prescindível que a prevalência das aulas, mesmo que à distância, tenham sua importância classificada acima das condições dos atores da vida educacional, podendo ser averiguado que sobrecarga de informações nas mentes dos discentes acarreta danos psicológicos (Lemos; da Silva Sarlo, 2021, p. 6).

Essa necessidade de comunicação fica explícita nos relatos das professoras entrevistadas na presente pesquisa, tanto por parte delas mesmas, como seres humanos, quanto por parte dos alunos e das famílias.

P3: - Às vezes um aluno vinha e mandava mensagem – ai, tô com saudade, não sei o que - ... mas em relação à aprendizagem, tipo de fazer uma vídeo chamada, comigo não aconteceu não.

P5: - Por conta da pandemia a gente, às vezes, na entrega das atividades, ouvia os relatos das famílias – olha minha família pegou isso, tá acontecendo aquilo [...] às vezes só de emprestar o ouvido pra família naquele momento [...] aí às vezes era um momento de terapia até, as famílias chegavam para entregar a atividade e descarregava ali, a gente emprestava o ouvido.

P2: (Sobre ter um horário intermediário e poder escolher ir nesse horário durante a pandemia) - Virou um entrosamento legal. Eu achei que uniu bastante a nossa escola, em relação a isso [...]. Todo mundo “chorava as pitangas” junto (risos).

Os alunos, as famílias e os docentes, todos tiveram a necessidade de manter e/ou estreitar a comunicação durante o afastamento social. Não se pode desprezar a angústia causada pelo momento pandêmico e tratar o período como apenas uma forma de trabalho

remoto. Há muito mais para além de sintomas físicos visíveis que afetam as pessoas em momentos como esses.

P2: - Eu falo: foi momentos difíceis (sic). Hoje eu tenho, com um grupo de psicanálise, eu tenho um colega psicólogo da prefeitura e até comentei com ele sobre fazer um grupo assim, pra tratar essa ansiedade de professoras, porque muitas vezes tá focado ali no aluno [...] sobre a ansiedade da criança na pandemia, que: ai, criança não tem ansiedade – tem, desenvolveu uma ansiedade assim, muito... porque a criança, na nossa região eles são muito carentes. Então muitos não comiam.

Das cinco entrevistadas, apenas uma manifestou que estava com apoio psicológico. Porém, outras se referiram a dificuldades com os filhos pequenos ou jovens que apresentaram ansiedade também, bem como marido e pais percebendo mudanças de comportamento no período. Estas professoras acabaram ficando sem atendimento psicológico para enfrentar a situação.

O terceiro texto analisado, de Barbosa e Gonçalves (2021), traz uma verificação, através de pesquisa documental, de trabalhos publicados sobre quais métodos e metodologias estavam sendo propostas por professores e pesquisadores em contexto de pandemia para que a alfabetização ocorresse de maneira satisfatória. A partir da análise de doze trabalhos, depois de um ano e cinco meses de pandemia, foi possível destacar que os mesmos trataram dos seguintes tópicos acerca das metodologias adotadas por professores: alfabetização tradicional no formato remoto; dificuldade das famílias em mediar a aprendizagem das crianças; falta de formação para os professores ministrarem as aulas no formato remoto; perda significativa da qualidade de ensino; aumento da carga horária de trabalho do professor; impossibilidade de trabalhar a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis no ensino remoto; desigualdades socioeconômicas como forma de exclusão dos alunos das camadas mais pobres da população. As autoras concluíram que a alfabetização está nas mãos de professoras, e muitas participaram das próprias pesquisas. Consideram que a escola ganhou papel de destaque, devendo ser discutida em nível mundial, uma vez que a educação sobreviveu, mesmo em condições totalmente adversas.

O trabalho de Barbosa e Gonçalves (2021) abrange todos os aspectos levantados nos encontros com as professoras de Foz do Iguaçu, demonstrando um padrão na percepção quanto às ações desenvolvidas no período de ensino remoto e suas diversas facetas. As professoras de Foz do Iguaçu também relataram que a maioria das atividades utilizadas foram as tradicionais, de sala de aula presencial, apenas transpostas impressas e explicadas por meio digital. Igualmente apontaram que houve aumento da carga horária de trabalho, invadindo o espaço pessoal das docentes. Apontaram para a impossibilidade de trabalhar a

alfabetização com o letramento na modalidade remota, uma vez que não havia a possibilidade de mediação presencial com as crianças, sendo deslocada a responsabilidade para a família, que não tem preparo pedagógico para alfabetizar. Relataram, ainda, as desigualdades socioeconômicas e a exclusão em várias ocasiões, inclusive referindo que algumas famílias iam à escola buscar atividades apenas por causa da entrega das cestas básicas oferecidas pela prefeitura municipal. Em resumo, aconteceu em Foz do Iguaçu o que as pesquisas analisadas demonstraram ter acontecido em diversos outros locais do país, corroborando a percepção das docentes entrevistadas.

P2:- Iam na escola pra comer. Os pais chegavam chorando, né: - arranja uma cesta, alguma coisa – fazia vaquinha. – Profe, eu não consigo acompanhar, eu não tenho celular, eu não tenho internet, o que que eu vou fazer?

Ferreira, Lucimar, Ferreira, Lúcia e Zen (2021), no artigo “Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna”, narram pesquisa em uma escola privada na Bahia, com entrevista a três professoras sobre as alternativas encontradas para oferecer as condições necessárias à apropriação da leitura e da escrita no ERE. Apresentam como pressuposto básico a alfabetização como o ensino de uma língua, a materna, através de interação, não aceitando modos transmissionais de ensino. Começam fazendo uma retrospectiva do início da pandemia e como esta afetou os estudantes com o fechamento da escola. Mencionam as desigualdades sociais e a dificuldade de acesso ao ERE a todos os estudantes do país. Para a alfabetização como processo interativo, “o que se tem observado é a impossibilidade de uma transposição direta das práticas educativas realizadas na modalidade presencial para a não presencial” (Ferreira, Lucimar; Ferreira, Lúcia; Zen, 2021, p. 289) e grandes corporações propõem plataformas que podem chegar a substituir a escola. “A escola não morreu, apenas a sua materialidade arquitetônica parou de funcionar” (Ferreira, Lucimar; Ferreira, Lúcia; Zen, 2021, p. 290). Entremeando com depoimentos das professoras, analisam, ainda, as suas concepções de alfabetização e concluem que a família teve um papel importante na aprendizagem das crianças durante o ERE. Concluem que é importante olhar para a formação continuada dos professores de forma que tenham suas concepções de alfabetização bem definidas para que, mesmo que o suporte seja modificado, a forma de ensinar se fundamente em teorias para além das tradicionais. O ERE foi útil para manter o vínculo com os alunos, mas limitou a participação nas diversas práticas sociais de leitura e escrita necessárias para a aprendizagem com envolvimento do coletivo.

A realidade da escola privada é, de longe, muito diferente da escola pública. Contudo, mesmo entre escolas da rede pública é possível perceber as diferenças entre bairros mais ou

menos afastados do centro, ou seja, bairros na periferia, com alunos de famílias de baixa renda. As desigualdades socioeconômicas condicionam o trabalho docente, o que apareceu nas falas das professoras durante os grupos focais:

P5: - Eu sou de uma escola numa região não tão carente, uma região classe média, assim. [...] Então, a videochamada eu só fiz para ver como é que tava, Eu não dei aula para eles. Para ver como é que tava eu consegui uns $\frac{3}{4}$ da turma.

P3: - Só fazia esses vídeos, mandava do Youtube. Aí normalmente era um grupo com todos os primeiros anos, sei lá, mais de 200 alunos, que eram cinco turmas, né. E às vezes tinha só 30 visualizações ali.

Somente nesses dois depoimentos já se constata a diferença de acesso aos conteúdos divulgados pelas professoras, em duas realidades diferentes, na mesma rede. Em escolas onde as famílias possuem uma renda melhor, evidentemente os pais possuem celulares e internet melhores e dispõem de tempo para auxiliar os filhos nas atividades domésticas. A professora 5 flexibilizou o horário de atendimento para depois das 18 horas, visando facilitar para os pais trabalhadores. A proposta da professora 3 era que o vídeo ficasse disponível a semana toda, e mesmo assim o acesso era mínimo. À semelhança da pesquisa na escola privada, as desigualdades socioeconômicas interferem diretamente na qualidade do atendimento que os alunos conseguem receber no ensino remoto. Dizer que “a escola não morreu, apenas a sua materialidade arquitetônica parou de funcionar” (Ferreira, Lucimar; Ferreira, Lúcia; Zen, 2021, p. 290) talvez não retrate a realidade das escolas públicas que atendem pessoas que dependem da materialidade arquitetônica para ter acesso ao ensino e até à alimentação.

Veloso *et al.* (2022) apresentam uma pesquisa que teve como objetivo analisar os tempos da alfabetização durante a pandemia, quer sejam: o tempo assíncrono, das atividades impressas mediadas pelos familiares das crianças, e o tempo síncrono via uso de tecnologias digitais na relação professor-aluno. A pesquisa, que fez parte do coletivo “Alfabetização em Rede” e foi feita por meio de entrevista com quatro professores de escolas públicas de Minas Gerais, apresenta duas partes: discussão histórica sobre o tempo como constructo social e imersão nas novas rotinas e ritmos de trabalho educativo em tempo de pandemia. Na primeira seção, concluíram que:

Na prática de sala de aula, os tempos escolares são caracterizados por encontros e sociabilidades, relações e afetos, trabalho compartilhado e individual, atividades e aprendizagens, uso de materiais didáticos diversos e orientação do professor. (...) Com a pandemia, esses modos de organização e os mecanismos de controle de tempo foram completamente alterados... (Veloso *et al.*, 2022, p. 11-12).

Os autores apontam uma situação positiva para os professores no período pandêmico, que foi a oportunidade de estudos online pela oferta de webnários, conferências, aulas

abertas, congressos e outras atividades que propiciaram encontros, trocas e parcerias entre colegas e profissionais. Para a rede municipal, as estratégias escolhidas foram o Plano de Estudo Tutorado da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (PET), que consistia em atividades impressas visando às aprendizagens, embora: “os professores que estruturaram o seu ensino com esse formato foram alvo de acusações de ócio, absenteísmo e preguiça” (Veloso *et al.*, 2022, p. 15), grupos de WhatsApp para videoconferência ou atividades preparadas pelos próprios professores. No contexto apresentado, houve professora que manteve o horário de aula semelhante ao presencial, através do WhatsApp, incluindo o tempo de recreio, com sua turma, e outra que fez três aulas por dia através da plataforma Google Meet, para aulas com os alunos juntamente com os pais, rompendo com as hierarquias, propondo novos formatos para o tempo de aula. Não foram todos os professores que aderiram ao tempo síncrono, e mesmo os que aderiram não conseguiram atingir todos os alunos, em virtude das desigualdades sociais.

O tempo escolar, antes severamente definido para entrada e saída da sala de aula, teve que ser flexibilizado e remodelado com o propósito de atender, por exemplo, a disponibilidade da família para auxiliar a criança. (...)Toda essa adaptação resultou num profissional sobrecarregado visto que teve que assumir múltiplos papéis (Veloso *et al.*, 2022, p. 20-21).

Os autores terminam levantando a questão do acesso às tecnologias de forma desigual, que não permitiu inserção efetiva dos alunos ao ERE.

A questão do tempo, muito bem trabalhada no artigo de Veloso *et al* (2022), é um dos pontos nevrálgicos quando se fala do trabalho docente durante a pandemia. Ao fechar a escola, o professor ficou em casa, e, a partir daí, o tempo cronológico deixou de existir para ele enquanto docente. Foi necessário manter o vínculo com o aluno. Com o tempo, tornou-se imperativo vencer os conteúdos. Mas em que tempo? O tempo escolar deixou de existir. Agora havia o tempo familiar, o tempo do aluno, o tempo da internet, o tempo da disponibilidade do celular, o tempo do professor, o tempo da pessoa do professor. E o tempo livre, que foi extinto da vida do professor durante esse período, segundo percepção das professoras entrevistadas.

P2: - Eu comprei um WhatsApp só pra escola, né. Aí eu peguei, tive que comprar um celular, porque os dois Whatsapp apitavam toda hora no celular, toda hora. Falei: - Não! Vou comprar um celular e usar só em horário de aula. – Mentira. Pai mandava mensagem sábado, domingo. ‘Ah, isso e isso e aquilo’. Aí você ficava a mil. Aí você não respondia todo tempo, porque... aí tentavam ligar, ligar... ligar... aí eu tremia, falava: - não quero mais isso. Aí foi frustrante. E sem contar as ofensas de pais, né...

P4: - Como se a gente não quisesse trabalhar, como se a gente não estivesse trabalhando! Como se estivesse em casa, “de boa...”

Essa situação de acreditar que os professores estavam em casa sem trabalhar, ou, pior, sem querer trabalhar, e ainda por cima recebendo seus salários como funcionários públicos, chegou a um clímax tal em que motoristas de vans escolares fomentavam comentários em redes sociais incentivando a sociedade contra os professores. Em uma *live* do Sindicato dos Professores, da qual esta pesquisadora participou, um motorista de van escolar, (que entrou porque o acesso não estava restrito), chegou a fazer um comentário afirmando que, se encontrasse um professor no mercado, este deveria apanhar, pois deveria estar em casa, no isolamento, já que se não podia trabalhar na escola não deveria estar andando na rua.

P2: - “Estão ganhando pra ficar em casa.

P4: - “Estão ganhando pra ficar em casa foi a frase mais falada de 2020.

Essas falas das professoras mostram o quanto foi marcante o estigma do tempo escolar não cumprido na escola e a sensação de culpa carregada pelas docentes. Após o término do período pandêmico, ainda se percebe a dor quando essas palavras são proferidas, pois cada uma sabe o quanto trabalhou, na realidade, para além do tempo cronológico determinado de sala de aula. A solidariedade, tão necessária no momento, existiu apenas entre colegas, como a professora cita anteriormente: chorar as pitangas juntos, evidenciando uma necessidade coletiva de extravasar as frustrações.

A pesquisa de Queiroz, Souza e de Paula (2021) procurou analisar, através de questionário destinado aos pais de alunos de primeiro ano, as seguintes questões: 1) quais estratégias a escola tem utilizado para garantir o acesso à aprendizagem? 2) o aluno acompanha rotineiramente as aulas/atividades propostas? 3) quem auxilia a criança nas atividades (pais/ responsáveis ou reforço escolar)? 4) A criança já escreve o nome completo sem auxílio? 5) A criança identifica som e escrita de todas as letras do alfabeto? 6) na opinião do pai, qual a maior dificuldade encontrada no atual modelo educacional (remoto/domiciliar)? Essa investigação se deu com a resposta de dez questionários via Google *forms* por famílias que estavam fazendo o papel de mediação, uma vez que o professor estava distante. Com os resultados obtidos na pesquisa, concluíram que a mediação pela família é difícil, principalmente pela dificuldade de acesso aos meios digitais e à internet. Em segundo lugar, aponta-se como problema a falta de interação com o professor, que detém as técnicas pedagógicas para ensinar e a interação com os pares. E por fim, outro problema é o despreparo dos pais para assumirem a responsabilidade de serem tutores de seus filhos durante a pandemia. O Ensino Remoto se mostra frágil e debilita o processo de

aprendizagem de muitos educandos porque exige um planejamento de estratégias de recuperação das aprendizagens:

O distanciamento do professor-alfabetizador, faz com que a aprendizagem de muitas crianças se encontre 'em xeque', pois a presença pedagógica do educador qualificado, a partir dos diagnósticos e intervenções constantes, garante as estratégias necessárias ao desenvolvimento alfabético. (Queiroz; Souza; de Paula, 2021, p. 7).

Embora tenha se fundamentado na perspectiva dos pais, o trabalho em questão investigou as mesmas inquietudes relatadas pelas professoras de Foz do Iguaçu. Todas as professoras relatam as estratégias buscadas a fim de garantir o aprendizado das crianças. Além dos grupos de WhatsApp (naquele momento o veículo mais acessível para os pais), houve preocupação em receber alguns pais presencialmente na escola, atender fora do horário escolar, enviar atividades impressas e orientar a família quanto à execução das tarefas, produção e envio de vídeos com conteúdo pedagógico, contatos telefônicos e busca ativa de alunos que não entregavam as atividades. Algumas escolas fizeram tentativa de aula síncrona, com pouca adesão das famílias, devido à falta de equipamento e internet de qualidade, bem como falta de disponibilidade de horário dos pais.

P5: - Não foi com muita qualidade também porque tinha a internet que falhava. Na hora que ia falar com as crianças, cachorro latindo, panela batendo, criança chorando atrás, então assim, foi uma tentativa, foi válido.

Essa mesma experiência ocorreu nas outras turmas, como pode confirmar esta pesquisadora em sua própria experiência. Crianças fazendo a leitura, por vídeo, no WhatsApp, enquanto a televisão estava em volume alto no mesmo ambiente. As pesquisas confirmam, portanto, que a escola, como local físico, possui grande importância, especialmente para os filhos da classe trabalhadora.

Ainda quanto à aprendizagem dos alunos nessas circunstâncias, a escrita do nome próprio faz parte do conteúdo de primeiro ano, assim como o domínio do alfabeto, e a experiência das professoras de Foz demonstra que na configuração Ensino Remoto o ensino e a aprendizagem foram muito prejudicados:

P2: - Na ordem alfabética, era uma maravilha. Mostrava isoladamente (as letras), se perdiam, quando perguntadas sobre a escrita do nome próprio:

P1: - O nome... só o nome, você fala? Não nome e sobrenome?

P2: - Eu não sei te responder, porque as atividades chegavam completinhas, nem sempre feitas pela criança.

P4: - Eu que acompanhei a minha turma no segundo ano, é... não eram todos. Poucos, assim, de uma turma de 22, se uns 7 chegavam escrevendo, sabendo escrever, registrar certinho o nome, era muito.

Essas falas continuam a demonstrar como foi deficitário o ensino remoto para o primeiro ano, ano de alfabetização por excelência. Embora tenham feito o possível para o momento, as professoras não conseguiram interagir com as crianças. A interação professor-aluno, especialmente nessa fase, é crucial para a aprendizagem, como foi a conclusão da maioria das pesquisas feitas sobre o assunto. A professora que relata acreditar que a maioria de seus alunos dominou a escrita do nome (somente o nome), é a que não teve nenhuma interação durante o ano diretamente com as crianças. Daí se pode concluir o desconhecimento da realidade sobre a aprendizagem dessas crianças. Não houve um momento de avaliação.

Para todas as professoras, a mediação da família foi o ponto principal durante o período. Crianças que receberam apoio familiar nas tarefas e acesso às TICs apresentaram um melhor desenvolvimento:

P3: Eram mais aqueles que os pais participavam, aqueles que os pais iam até você, perguntavam alguma coisa, a gente via que tava avançando.

P5: Então, teve pais que se empenharam, compraram quadrinho, compraram livrinho, tentaram, pediam ajuda. [...] já tinha outros igual eu te falei, que decorava. A família ajudava a decorar e eles mandavam vídeo, mas dava para ver que não tava sendo lido, tava sendo apenas falado.

O sucesso na aprendizagem dos alunos foi diretamente proporcional ao empenho e habilidade das famílias. Em minha própria experiência, uma mãe de aluna utilizava uma porta como lousa, em casa, para ensinar a filha. Todas as atividades, feitas pela criança vinham corretas. Quando a mãe voltou a trabalhar fora, essa mesma aluna começou a entregar as atividades incompletas ou com muitos erros. Outro caso, filho de pais analfabetos, cujas tarefas vinham com erros, mas de interpretação do enunciado, uma vez que a leitura do aluno ainda estava deficitária, e não contou com o auxílio de um outro mais experiente. Em outra situação, todas estas em contexto de quarto ano, a aluna era filha de uma mãe surda. Não havia condições de explicar as atividades para essa mãe, mesmo com a interação pessoal nos dias de buscar as tarefas. Suas atividades voltavam com frases completamente fora de sentido para o enunciado.

De Machado (2022) produziu uma pesquisa sobre alfabetização e letramento com o objetivo de mostrar “possíveis possibilidades de alfabetizar e letrar em meio a um contexto social atípico e incerto” (De Machado, 2022), de natureza qualitativa, bibliográfica exploratória e realizada em uma escola privada do Rio Grande do Norte, deixando claro não se tratar de uma comparação entre escola pública e privada, somente relato de ação da escola observada. As aulas nessa escola se deram através do *Google for Education* e *Google Meet*,

tanto para as crianças quanto para formação dos professores e das famílias. Na realidade dessa escola, que já utilizava recursos digitais, no final do primeiro semestre “foi observado que as crianças já apresentavam condições de escrita e leitura interpretativas satisfatórias” (De Machado, 2022, p. 15), também levando em consideração que no período presencial as crianças “já tinham sido imersas no contexto da alfabetização e letramento e desenvolvido essa parte inicial da alfabetização” (De Machado, 2022, p. 15). Demonstrando com imagens de atividades dos alunos a prática desenvolvida pela escola, a autora concluiu que, com o planejamento, o treinamento dos professores e a Escola de Pais que foi feita para orientar as famílias virtualmente, a alfabetização e o letramento, com todos os conteúdos almejados, foram alcançados naquele primeiro ano.

Chega a ser triste observar que, tendo os recursos e uma metodologia voltada para as TICs, a escola consegue se organizar de forma a garantir a aprendizagem de seus alunos com o envolvimento das famílias. O resultado acaba por confirmar que há duas escolas: uma para quem dirige a sociedade, e outra para a mão de obra, ou, uma para a burguesia, e outra para o proletariado, conforme Baudelot e Establet (1987) observaram no sistema educacional francês: “A massa das crianças originadas das classes sociais antagônicas foi e permanece sendo escolarizada em duas redes opostas” (Baudelot; Establet, 1987, p. 109). Nas escolas municipais, um mínimo de alunos chegou a evoluir na aprendizagem durante o período pandêmico, enquanto nas escolas privadas houve uma continuidade da interação via TICs, por ser essa uma prática já existente como recurso pedagógico, de acesso a todas as crianças.

A abordagem feita por Olímpio *et al.* (2021) é o aspecto da avaliação durante a pandemia, em uma turma de segundo ano de escola pública municipal de Fortaleza – CE. Trata-se de relato de experiência na perspectiva de interpretar e compreender um fenômeno dentro de seu contexto histórico, ou seja, período pandêmico. Para avaliar o processo de leitura e escrita, a professora optou por fazer videochamada com seus alunos em duas oportunidades: em março e junho. Os diagnósticos são feitos de acordo com uma tabela fornecida pela Secretaria de Educação do município, que avalia identificação de letras, leitura de sílabas, palavras, frases e textos curtos, escrita do nome, de palavras e frases. As avaliações, já realizadas no ensino presencial, foram adaptadas para o ensino remoto. Após a primeira avaliação, foi feito um planejamento de intervenção com variadas estratégias para favorecer a evolução da leitura e da escrita dos alunos. Foi observado, na segunda avaliação, um visível avanço das crianças no domínio da leitura e da escrita. Os autores concluem que a escola é importante para o aprendizado do aluno e para o convívio social, sendo

fundamental o contato e o olhar. A dificuldade enfrentada, segundo os autores, foi a falta de ambiente propício à aprendizagem, nem sempre encontrado nas casas dos alunos e, além disso:

foi com os estudantes sem acesso à internet, considerando que ainda não se dá para garantir evidentemente a qualidade da aprendizagem dentro das condições em que os alunos são expostos, sabendo que a grande maioria acessa a internet exclusivamente via celular (Olimpio *et al.*, 2021, p. 11).

Relatando um avanço observado nas avaliações, os autores confirmam que as diferenças socioeconômicas, assunto recorrente nas pesquisas, afetam o desempenho dos alunos, aumentando as desigualdades sociais.

Em Foz do Iguaçu, não há relatos de avaliações, embora tenham sido atribuídas notas a todos os alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental um, como forma de validar o ano letivo legalmente e promover os alunos para o ano seguinte. Para o primeiro ano, o sistema é de parecer descritivo feito pelas professoras, para cada aluno, o que não houve no primeiro ano de pandemia. No já mencionado LRCOM, as avaliações periódicas foram registradas, incluindo a retomada de conteúdos e a avaliação de recuperação para cada aluno. A avaliação da aprendizagem, efetivamente, não se realizou, não passando de registros burocráticos obrigatórios.

P4: - Quando nós voltamos lá em 2021, eu acompanhei a turma [...] a gente foi orientada a dar nota azul pra todo mundo no primeiro (trimestre), né, porque vinha lá, tal, mesmo quem não tinha feito nada. Quando chegou (SIC) aquelas crianças que não sabiam nem escrever o nome. Cara - como é que eu dei nota azul pra essa criança e agora vou ter que dar vermelha (risos)? Não, vai azul de novo. A orientação: passa azul porque ela vai passar (de ano).

A professora demonstrou consciência de que não houve uma avaliação quanto à aprendizagem dos conteúdos. Porém, como exige a burocracia e o sistema, atribuiu notas aleatórias aos alunos. Trata-se de um dilema vivido constantemente pela docência: medir x avaliar. Promover o aluno por base de uma classificação, e não do acompanhamento de sua real aprendizagem. “Dar” nota é uma expressão recorrente no meio docente. É necessário atribuir uma nota para o aluno. Em contexto de pandemia, com a obrigatoriedade de vencer os conteúdos, as professoras não puderam, efetivamente, avaliar a aprendizagem real de seus alunos. Quanto essas crianças aprenderam, segundo Freire (2017), da leitura de mundo, no processo de isolamento social? Quais foram as aprendizagens? Com certeza muitas, embora não as exigidas pelo currículo escolar. Com a distância, as dificuldades com a autonomia e ajuda das famílias, era impossível fazer uma avaliação individual dos alunos, embora fosse uma cobrança da gestão, seja ela local ou municipal.

P5: (quanto a fazer chamadas de vídeo fora do horário escolar): - Pra que eu tivesse um pouquinho mais de proximidade com essas crianças, e poder avaliar mesmo. Que nem, o que eles cobraram? Será que as crianças estão lendo? As atividades estão vindo feitas, como é que tá o negócio?

Ao ser questionada sobre quem fazia a cobrança, a professora não soube especificar e disse que “ia ficar devendo” essa informação. Contudo, sendo da gestão local, com certeza acontece por cobrança da gestão municipal que se preocupa com resultados numéricos, condicionados pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo uma preocupação constante da administração.

Feitosa *et al.* (2021) investigaram a percepção de professores quanto aos efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia e sua repercussão para o desenvolvimento cognitivo da criança no ensino remoto. Através de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, a partir de entrevistas com professores de rede pública no Ceará e fundamentadas na teoria de Vigotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, as autoras definiram como desafiador o processo de alfabetização no ensino remoto, devido à dificuldade de interação entre os alunos com o professor e com os colegas: “brota a ideia de que é na situação interpsicológica, ou seja, entre as pessoas, que surge o significado da relação pedagógica: educadores e educandos num espaço relacional” (Feitosa *et al.*, 2021, p. 7). Afirmam, assim, ser lamentável o distanciamento social para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças na fase de alfabetização. Outro ponto levantado pelas autoras é o da desigualdade social:

A acentuada desigualdade social no Brasil, a elevada evasão escolar e a falta de estímulo para as crianças e a recorrente realidade de suporte pelos pais, justificada pela pouca instrução escolar devido à ausência de oportunidades, preocupa especialistas no quesito Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Feitosa *et al.*, 2021, p. 5).

As autoras apresentaram alguns depoimentos de professoras e concluíram que o professor desempenha importante papel no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno se desenvolva.

Mais uma vez, as pesquisas corroboram a importância do papel do professor, presencialmente, como mediador na alfabetização. Ideia essa defendida neste trabalho, de que todas as crianças apresentam condições de aprendizagem, desde que mediadas pelo professor, e que a escola, como espaço arquitetônico, representa um importante papel. Similarmente, em se tratando de escola pública, fica confirmado que as desigualdades de acesso à internet e posse de equipamentos, durante o Ensino Remoto, serviu para aprofundar o abismo entre alunos da rede pública e privada, tal qual ocorreu em Foz do Iguaçu.

O artigo “Alfabetização em tempos de pandemia: uma análise sobre o ensino remoto”, de Darius *et al.* (2023) trata de uma pesquisa feita sobre a alfabetização na rede de escolas adventistas. De natureza qualitativa, com estudo de caso, através de entrevista com dez professoras de três regiões do país (sul, sudeste e norte), os autores buscaram verificar como ocorreu o processo de alfabetização durante o ensino remoto por meio dos recursos tecnológicos disponíveis na realidade escolar adventista. Começaram fazendo uma discussão sobre os conceitos de alfabetização, com fundamentação em Oliveira (2019) e Soares (2003), entendendo haver diversos níveis de domínio da leitura e da escrita. Destacaram a importância do manejo que o professor deve ter sobre o contexto diversificado que o aluno já traz com seu histórico e individualidade e que interferem no processo da alfabetização, pois não estão todos no mesmo nível quando chegam ao primeiro ano, embora para todos seja importante a afetividade para a alfabetização:

(...) que a afetividade interfere significativamente no processo de aprendizagem, dado que o sucesso educacional passa pelo desenvolvimento da construção de um elo de confiança entre professor e aluno ...” (Darius *et al.*, 2023, p. 70).

Concluem também sobre a relevância das tecnologias, apontando que estas, em diferentes momentos históricos, sempre fizeram parte da “ideia de complexificação e não de substituição. Isso porque uma tecnologia contém outras que lhe conferem um uso diferente e mais elaborado, porém sem negar o que já era” (Darius *et al.*, 2023, p. 73). A adequação das professoras às tecnologias digitais para o ensino remoto se deu em contexto de forte pressão social e ambiental, porém, com bons resultados para a alfabetização, segundo a pesquisa. No contexto analisado, houve diálogo entre professores e gestões para decidir estratégias de ensino. A mantenedora ofereceu apoio e estrutura, com fornecimento de computadores para os professores e plataforma para acesso de estudantes e famílias, treinamento dos professores e orientação às famílias na maioria dos casos (em torno de 80% das famílias receberam orientações), o que refletiu em resultados positivos quanto à alfabetização dos alunos no período pandêmico. A maior dificuldade apontada foi a falta de motivação, seguida da falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos. Os autores concluem que foi herança do ensino remoto a ampliação dos conhecimentos docentes acerca das metodologias ativas, havendo uma reinvenção:

Essa reinvenção só foi possível porque já havia elementos propulsores que faziam parte da vida deles (professores e alunos), como as tecnologias e os recursos/metodologias utilizadas no ensino da alfabetização (Darius *et al.*, 2023, p. 85).

Entretanto, apontam que fatores emocionais e relacionais são vitais para a conexão professor-aluno e que, se mediados pela tecnologia, é possível de serem garantidos, porém não totalmente.

A organização do trabalho pedagógico é uma das estratégias que as escolas mencionadas no artigo utilizaram para obter êxito com os alunos durante a pandemia. Observou-se, também, que houve diálogo entre gestão, docentes e família. Outro ponto destacado é o respeito pela condição pré-existente em que o aluno se encontra para planejar as atividades e intervenções pedagógicas.

Em Foz, diferentemente, a diversificação foi um ponto nevrálgico, uma vez que as atividades foram uniformizadas para todos os alunos, independentemente da análise do professor, e os resultados esperados foram os mesmos, para todos. Não foi levado em consideração o estágio anterior em que se encontrava a criança, nem as aprendizagens de acordo com o desenvolvimento individual.

Ao ser questionada sobre preparar atividades diferenciadas para seus alunos, a professora 1 respondeu que não. E quando questionada se conhecia o perfil de seus alunos para preparar as atividades adequadas, a resposta foi:

P1: - Não, não sabia. Não sabia, porque até ali, (entrada da pandemia) a gente estava nessa fase, de se conhecer, de ver a dificuldade, de ver quem sabia, que ia precisar de uma atividade diferenciada... foi tudo igual.

Outra vez fica claro que na escola privada o acesso às tecnologias é mais fácil, evidenciando as desigualdades sociais do país. Diferentemente do que ocorreu em Foz, as escolas privadas buscaram equipar seus alunos e professores, inclusive com treinamento para que estes utilizassem da melhor forma as TICs.

Aureliano e Queiroz (2023) fazem o relato de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com duas professoras alfabetizadoras de uma escola municipal no Rio Grande do Norte. O objetivo foi analisar as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas alfabetizadoras durante o ensino remoto. O trabalho partiu de uma reflexão histórica e legal sobre a alfabetização e depois discutiu como a pandemia de COVID-19 afetou as práticas de alfabetização, entendendo que o trabalho do professor nesses anos iniciais já é complexo, o mesmo ficou ainda mais difícil com o afastamento social, pois não havia a possibilidade de conhecer os entraves que cada criança tinha em seu contexto familiar para participar das aulas remotas. Assim, Aureliano e Queiroz (2023) apontam para as desigualdades sociais como forma de exclusão de alunos e de retirada do direito de aprendizagem.

Os autores defendem que professores devem buscar a formação continuada voluntariamente, independente da oferta pelo poder público, embora não se retire deste a responsabilidade. Defendem, ainda, que os professores devem se manter atualizados em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, constantemente buscando se capacitar para o uso das ferramentas, independente de uma contingência como a pandemia, e entendem que: “a exclusão digital existiu no período pandêmico, tanto pela ausência de equipamentos tecnológicos como pela baixa qualificação em saber usá-los quando tinham acesso...” (Aureliano; Queiroz, 2023, p. 7). Os autores consideram necessário que o professor alfabetizador conheça os níveis de hipótese de escrita segundo a teoria de Emília Ferreiro e que saibam avaliar a alfabetização. Concluíram que, no período pandêmico, docentes adaptaram as atividades já utilizadas em sala de aula no ensino presencial, apenas fazendo ajustes para utilização das tecnologias digitais. Citam alguns exemplos de atividades executadas e dizem que: “No que diz respeito à leitura e à produção de textos, mesmo de forma on-line, foi possível ao docente solicitar a produção de textos coletivos em diferentes gêneros textuais” (Aureliano; Queiroz, 2023), porém não explicitam por qual veículo as atividades foram aplicadas.

Com certeza, o ponto levantado neste artigo, de que os professores devem se manter atualizados quanto às tecnologias, é fato. Professores devem procurar formações voluntariamente. Mas deixar os professores totalmente sozinhos quanto ao uso das TICs no momento de pandemia foi motivo de sofrimento para as participantes desta pesquisa. O sentimento de desamparo, aliado ao de despreparo, aumentou consideravelmente o nível de ansiedade nas docentes e nos familiares dos alunos.

P2: - Eu levei uma eternidade pra gravar aquele vídeo, porque uma hora não dava certo, não focava, a câmera invertia. Nós não sabemos mexer muito bem. Eu me achava uma boa entendedora de mídias, quando chegou nessa parte eu falei: - nossa, eu não sei nada! [...] minha ansiedade foi a mil.

Ao dizer que “nós não sabemos mexer muito bem”, a professora estava se referindo ao coletivo de docentes que foi pego de surpresa com a pandemia. As professoras dominam a tecnologia dos celulares e o uso da internet no seu cotidiano, mas não estão preparadas tecnicamente para produção de material específico para aulas a distância. É de conhecimento geral que os cursos na modalidade EaD Ensino possuem toda uma estrutura e equipe para a produção das aulas, intervenção pedagógica e avaliação. Não se trata de professores gravando explicações de tarefas.

Para além disso, os familiares dos alunos também se sentiram incapazes de auxiliar as crianças, por não dominarem as TICs fora do uso cotidiano e muitas vezes possuírem um só celular para todos os filhos estudarem.

Pela quantidade de artigos disponíveis sobre a temática da alfabetização na pandemia, se percebe quão grande é o interesse pela problemática. Nos artigos relacionados, a primeira observação feita é a de que a desigualdade social foi o assunto comum a todos, pois, embora não apareça em um dos artigos, a autora menciona que tem consciência de que as escolas públicas não tiveram os mesmos resultados, apenas não era escopo do trabalho uma comparação nesse sentido. Fica evidente também que a etapa de alfabetização necessita da interação física entre o aluno, o professor e a turma para que se efetive o processo de aprendizagem em todas as suas facetas, pois abrange muito mais do que apenas ensino de letras e sons, e, embora houvesse essa preocupação, o ensino remoto não permitiu que a interação ocorresse de forma suficiente na grande maioria dos casos, ou seja, nas escolas públicas de todo o país, assim como de Foz do Iguaçu. Em todos os trabalhos analisados, a concepção de alfabetização é entendida como sendo indissociável de letramento. É possível apreender que em todas as situações a participação ou não das famílias representou a “curvatura da vara”, de acordo com maior ou menor grau de comprometimento com as atividades das crianças e as condições materiais de auxiliar os filhos nos estudos, corroborando a realidade iguaçuense, novamente.

Embora todos esses artigos abordem a alfabetização no período da pandemia, cada um observou o fenômeno por um foco diferente, ou, como diria Magda Soares (2020a), de uma faceta diferente.

Quadro 4: Foco dos artigos citados.

Autores	Ano	Abordagem
Mainardes, Jefferson	2021	Foco em destacar o papel acolhedor da escola e a importância de decisões participativas na implantação do ERE.
Lemos, Leila Maria Rainha; da Silva Sarlo, Agna Lucia	2021	Foco em levantar possíveis danos à saúde dos alunos em consequência da sobrecarga que o ERE provoca.
Barbosa, Irene Umbelino; da Silva Gonçalves, Ana Paula	2021	Foco em relatar o que já havia sido escrito sobre o assunto. Importância do espaço escolar para todos. Papel de destaque para a escola. Importância da pesquisa científica educacional.
Ferreira, Lucimar Gracia; Ferreira, Lúcia Gracia; Zen, Giovana Cristina	2020	Foco nas práticas pedagógicas das professoras e suas concepções de alfabetização.

Veloso, Geisa Magela <i>et al.</i>	2022	Foco na distribuição do tempo durante o ERE nas aulas síncronas e na vida dos professores.
Queiroz, M. de; Souza, F. G. A. de.; Paula, G. Q. de	2021	Foco nos pais. Fragilidade nas condições de acesso; falta de interação escolar; despreparo dos pais/responsáveis.
De Machado, Polena Valesca <i>et al.</i>	2022	Foco no desenvolvimento das atividades dos alunos de duas turmas de 1º ano de escola privada.
Olimpio, Nágila Lira Amorim <i>et al.</i>	2021	Foco nos processos avaliativos em turma de segundo ano.
Feitosa, Rita Celiane Alves <i>et al.</i>	2021	Foco na interação entre alunos e professor, com fundamento na teoria Histórico Crítica, e os impactos no desenvolvimento cognitivo dos alunos com o ERE.
Darius, Rebeca Pizza Pancotte <i>et al.</i>	2023	Foco no uso, pelas professoras, dos recursos tecnológicos da rede adventista de escolas.
Aureliano, F. E. B. S., & Queiroz, D. E. D..	2023	Foco na formação continuada dos professores durante a pandemia como forma de instrumentalização para o ERE.

Fonte: Artigos citados. Autor: Soraia C. W. Baltruk.

Todos os relatos mencionam professoras na regência das turmas de alfabetização, todos apontam as dificuldades que as famílias tiveram para auxiliar as crianças nas atividades escolares em casa sem a tutoria do professor, pois mesmo as escolas privadas só obtiveram sucesso após aulas e/ou treinamento *on-line* para os pais. Todos levantam a questão da dificuldade que as docentes tiveram com o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos e de suporte para as atividades e todos confirmam como a pandemia escancarou as injustiças sociais, aumentando ainda mais o abismo entre escolas públicas e privadas.

Durante as reuniões de Grupo Focal, as professoras participantes da presente pesquisa vivenciaram essas dicotomias. No primeiro encontro, como havia faltado uma das professoras, todas que ali estavam tinham como ponto comum a situação socioeconômica das famílias. Para as professoras presentes, a dificuldade foi o baixo poder aquisitivo da população atendida. No segundo encontro, com a chegada da professora cinco, essa homogeneidade foi quebrada. A primeira fala da professora foi sobre atendimento a uma comunidade “não tão carente, uma região classe média assim”. Só esse ponto foi suficiente para gerar uma tensão no grupo, que estava até então coeso. Foi possível notar um desconforto em algumas professoras, conforme seguia o relato dessa escola “classe média”. Algo como uma percepção de que há escolas com melhores condições de trabalho, com melhor estrutura e organização, e que isso é localizado, não é democratizado pela administração para todas as escolas. Como se tivessem sido enganadas durante a pandemia,

e que era possível, sim, fazer mais pelos alunos caso houvesse um suporte maior para todas as escolas.

O próximo capítulo irá elencar as cinco facetas que se destacaram nos relatos das professoras em suas vivências durante a pandemia.

2. AS FACETAS DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Facetas são as partes lisas lapidadas de uma pedra, por extensão, trata-se de um aspecto particular de algo, visto sob determinado ponto de vista.

Em alfabetização, o termo facetas ficou conhecido através de Magda Soares⁸ por seu artigo “As muitas facetas da alfabetização” publicado em 1985. Em suas próprias palavras:

Tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: *alfabetização e letramento*. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança *alfabetizada e letrada...* (Soares, 2020b, p. 346, grifos da autora).

De igual maneira, para compor o quadro geral, a pedra inteira, do trabalho docente na pandemia, é necessário olhar para as múltiplas facetas desse trabalho, especialmente em se tratando de professoras alfabetizadoras. Aqui entende-se a necessidade da escrevivência.

Escrevivência é um termo que foi cunhado por Conceição Evaristo⁹ em entrevistas, para explicar suas narrativas sobre as lutas coletivas de mulheres negras e o preconceito racial na sociedade. Em suas palavras: “Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra *escreviver*.” (Evaristo, 2017). A importância do termo está em que, como ela diz, escreve-se de dentro para fora, a partir de sua própria vivência, e não de fora para dentro, escrevendo para alguém. Em um de seus depoimentos:

⁸Magda Becker Soares (1932-2023) foi uma educadora, linguísta, pesquisadora e professora universitária brasileira e referência em alfabetização no Brasil. Pesquisou a alfabetização infantil por meio de uma perspectiva multifacetada, integrando análises de métodos de ensino com perspectivas sociais, políticas e históricas. Magda foi consultora do Ministério da Educação durante a gestão de Fernando Haddad e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC de 2012, foi criado a partir de seus estudos sobre letramento infantil (Wikipedia).

⁹ Maria da Conceição Evaristo de Brito (1946 -) é uma linguista e escritora afro-brasileira. Agora aposentada, teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil. Em 15 de fevereiro de 2024 foi eleita para a cadeira de número 40 da Academia Mineira de Letras (Wikipedia).

Eu já tinha experimentado esse “escrever” na tese que depois se transformou em “escrevivência”. Mas quando comecei a trabalhar com esses termos, eu não tinha intenção nenhuma de criar um conceito. O primeiro professor-pesquisador, que me colocou numa saia justa foi o Eduardo de Assis Duarte, da UFMG, porque ele falou: “Ah, você criou um conceito”. E aí as pessoas começaram a me perguntar: “Que conceito é esse?”. Na verdade, se eu realmente criei um conceito, eu ainda fico até “metidinha”, me sentindo como criadora de conceito. Mas esse termo, ou essa opção por denominar o meu texto por uma “escrevivência”, não é só minha, nós podemos pensar no texto de outras mulheres, e até de outros autores, cada um traça a sua “escrevivência”. (Evaristo, 2017, s/p).

Assim como Evaristo, que para fazer suas escrevivências estava junto, no lugar de fala de suas companheiras, também eu, pesquisadora deste trabalho, me encontrava docente em uma escola municipal de Foz do Iguaçu quando foi iniciado o isolamento social. Vivi, com os colegas de magistério, muitas facetas do fazer docente naquele período pandêmico, em busca de alguma normalidade num ambiente caótico. - “Vida? Que vida? Nós não tivemos vida” é o desabafo doído de uma das professoras participantes da pesquisa ora apresentada.

É de conhecimento geral que a pandemia de COVID-19 afetou profundamente a rotina das escolas nos anos de 2020 e 2021, e muito se falou dos impactos gerados nos alunos com o fechamento das escolas. Não se fala do impacto causado nos professores.

Por saber que existem aspectos ímpares dessa vivência de cada professor, um ponto de vista particular a cada um, e pontos convergentes entre si, que foram vividos intensamente na luta cotidiana, inclusive pela vida, surge uma escrevivência sobre a fala de cinco professoras que estavam como regentes de turmas de primeiro ano durante a pandemia. Diferentemente de Evaristo, aqui não há necessidade de completar lacunas da memória com ficção. Todos os relatos são verídicos.

A escolha por turma de primeiro ano, em particular, se deve ao fato de que me foi deveras curioso imaginar como se deu a ação de ensinar crianças tão pequenas no formato remoto, crianças que estavam adentrando a escola naquele ano, sem autonomia e experiência escolar.

Para além de “dar aula” (face visível da atuação do professor), que outras facetas existiram durante a pandemia na vivência dessas professoras? Foi a curiosidade que moveu esta pesquisa e será respondida no decorrer da dissertação, resultando em uma escrevivência sobre docência no período pandêmico.

2.1 Faceta normativa

Em virtude da pandemia de COVID-19, escolas em todo o Brasil foram fechadas. Na cidade de Foz do Iguaçu, o fechamento das escolas municipais se deu através do Decreto Municipal nº 27.963 do dia 15 de março de 2020, com as disposições para controle e prevenção da doença, o qual determinou:

I - interrupção das atividades escolares municipais, incluindo o transporte escolar, a partir do dia 17 de março de 2020, por 15 (quinze) dias, ficando compreendido para efeitos de calendário escolar e jornada de trabalho, como antecipação do recesso do mês de julho; (Foz do Iguaçu, 2020a).

Nessa primeira quinzena de paralisação das atividades escolares, gestão, professores, alunos e famílias tiveram, como determina o decreto, o recesso escolar de julho antecipado, ou seja, um tempo sem atividades escolares, na expectativa de retorno às aulas logo em seguida, o que não ocorreu.

No dia 30 de março foi declarado estado de calamidade pública e ficou decidido que as escolas permaneceriam fechadas, o que foi ratificado em publicação no Diário Oficial de 06 de abril de 2020, no chamado “Plano para o segundo ciclo da contenção da COVID-19 em Foz do Iguaçu” (Foz do Iguaçu, 2020b).

A partir desse momento, percebendo que as aulas presenciais não seriam retomadas, surgiu a necessidade de pensar estratégias emergenciais para manter o vínculo da escola com os alunos, especialmente num momento de início de ano letivo, quando professores e alunos estavam no processo de mútuo reconhecimento.

Tradicionalmente, no caso de suspensão de aulas por qualquer motivo, estas são repostas presencialmente em outra ocasião, que pode ser em sábados, dias de férias ou aumento da carga horária diária. Porém, numa situação extrema como uma pandemia, sem data prevista para acabar, não há como planejar uma reposição viável que não venha a comprometer o próximo ano letivo, uma vez que, apesar de terem sido flexibilizados os 200 dias, não o foram as 800 horas letivas e, conforme o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] convém considerar que as condições para a reposição de atividades escolares por meio de acréscimo de dias letivos ao final do período de suspensão de aulas presenciais poderão não ser suficientes, podendo ainda inviabilizar o calendário escolar de 2021. No entanto, caso o período de suspensão de atividades presenciais na escola seja longo, a reposição de carga horária exclusivamente de forma presencial, ao fim do período de emergência, pode acarretar diversas dificuldades e prejuízos financeiros e trabalhistas (Brasil, 2020).

A sugestão do Conselho, então, era para que se reorganizasse o Calendário Escolar com atividades que contemplassem o conteúdo exigido nos currículos de cada etapa, sendo as atividades propostas mediadas ou não por tecnologias digitais. O objetivo era: “que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono”. (Brasil, 2020, p. 6).

Em Foz do Iguaçu a Secretaria Municipal de Educação emitiu a Instrução Normativa nº 02 de 08 de maio de 2020 que:

Dispõe sobre a regulamentação do regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – Sars-CoV-2/Covid-19 (Foz do Iguaçu, 2020c).

Na instrução se encontram as orientações para a implementação do ensino, posteriormente chamado de remoto, baseado essencialmente nas recomendações do parecer do CNE. Em um primeiro momento, todas as atividades a serem entregues para os alunos, quer fossem impressas, quer fossem mediadas por tecnologias digitais, deveriam ser provenientes da própria SMED, não sendo facultativo aos docentes planejar as atividades, apenas adaptá-las se necessário:

(Capítulo VI) § 2º As atividades deverão ser elaboradas inicialmente pela Secretaria Municipal da Educação, podendo a Unidade de Ensino propor atividades diversas a alunos que apresentem necessidade de adaptação do material, com base em seu histórico pedagógico e com orientação paralela aos pais

§ 3º O conteúdo complementar disponibilizado de forma digital, quando e se houver, será determinado pela Secretaria Municipal da Educação, no seguinte endereço eletrônico:

<https://informaticaeducafoz.wixsite.com/pedagogico/materiais>

Art. 20 As Unidades Educacionais deverão iniciar as atividades pedagógicas remotas no dia 04 de maio de 2020

(Capítulo IX) Art. 30 É vedado o encaminhamento de material diverso ao disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação, em caráter de reposição, complementação ou suplementação (Foz do Iguaçu, 2020c).

O papel do professor, naquele momento, era ficar em casa e ir de forma escalonada para a escola em dias previamente agendados e entregar as atividades preparadas aos pais ou responsáveis dos alunos, mantendo o maior distanciamento possível. Não se sabia, ainda, quais estratégias realmente seriam adotadas para que as escolas dessem conta das 800 horas letivas do ano de 2020, que não retornaria ao ensino presencial.

Após essas atividades preparadas e impressas pela SMED, as quinzenas subsequentes, até o retorno total de aulas presenciais, ficaram a cargo dos próprios professores, cada um responsável por sua turma e disciplinas, em sua Unidade de Ensino. Observa-se que, embora no parágrafo segundo haja a possibilidade de adaptação das

atividades se necessário, o Capítulo IX tem um artigo que determina: “Art. 30 É **vedado** o encaminhamento de material diverso ao disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação, em caráter de reposição, complementação ou suplementação” (Foz do Iguaçu, 2020c, p. 9, grifo meu). Assim, infere-se a preocupação com a parte burocrática da validação do ano letivo, em detrimento das reais necessidades individuais dos alunos, eventualmente percebidas pelos professores.

Na pesquisa realizada com as professoras, foi questionada a possibilidade de atividades diferenciadas para os alunos, uma vez que eram pequenos, iniciando a vida escolar, e em diferentes fases da alfabetização. Apesar de ser início de ano, com pouco tempo de convivência, as professoras percebem os diferentes níveis que existem em sua sala de aula. A professora 1 respondeu:

Não teve um planejamento, pelo menos na nossa escola não chegou nada tipo “olha, esse aqui é por conta da pandemia, você vai fazer assim”, não. Era o planejamento normal, você tinha que seguir e (pausa) pensar, eu pensava em algumas coisas que eu achava que ia ser mais fácil, né, mas não foi nada diferente.

Para preparar as atividades que seriam enviadas aos alunos na modalidade ERE, os professores deveriam seguir o planejamento já disponibilizado para o ano de 2020 pela SMED, de acordo com a orientação do CNE para a pandemia, que dizia:

Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino (Brasil, 2020).

A orientação do CNE se referiu à flexibilização dos duzentos dias, porém mantendo as oitocentas horas letivas validadas através de atividades mediadas ou não por meios digitais, contanto que observado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O planejamento dos professores de Foz do Iguaçu e seus posteriores registros oficiais deveriam seguir o currículo previamente elaborado para o ano letivo típico, presencial, sem que nenhuma adaptação fosse cogitada em virtude de uma situação inusitada como a pandemia que se instalou. Assim afirma a normativa expedida pela SMED, seguindo fielmente as orientações do CNE:

(Capítulo I) § 2º Para o Ensino Fundamental, na elaboração das ações pedagógicas remotas, tomou-se como base a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular do Paraná, Projeto Pedagógico vigente, preferencialmente no que se refere ao 1º trimestre e as Propostas Pedagógicas das Unidades Educacionais (Capítulo VI) Art. 19 A organização dos objetos de aprendizagem (conteúdos) considerará o Referencial Curricular do Paraná, com base no planejamento encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação no início do ano de 2020, e instruirá as crianças/estudantes e os pais ou responsáveis legais sobre as ações de prevenção e higiene que todos deverão adotar no combate ao Coronavírus (Foz do Iguaçu, 2020c).

As escolas, considerando aí a direção, coordenação e professores, tinham como prioridade, naquela situação, manter o vínculo escola-aluno-família de maneira que o isolamento social não afastasse as crianças de seus professores e da rotina de estudos, bem como servisse de apoio emocional em momento tão assustador, com uma situação desconhecida por todos. A obrigatoriedade de manter o currículo oficial para validação das horas letivas ocasionou, salvo exceções, um desgaste para professores, coordenadores, familiares e crianças no decorrer dos anos de 2020 e 2021.

Vale lembrar que havia uma possibilidade de organizar o calendário escolar de outra maneira, como, por exemplo, unindo os dois anos, formando um *continuum*, como o próprio CNE sugere no parecer já citado:

Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, *caput*, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020, p. 4).

Essa organização ficou a cargo de cada sistema e/ou rede de ensino (Brasil, 2020, p. 5), sendo que Foz do Iguaçu optou por validar os anos letivos separadamente como anos completos, o que foi devidamente registrado, para fins oficiais, através do LRCOM (Livro de Registro de Classe *On-Line* Municípios). O sistema LRCOM foi implantado em 2020, através de regime colaborativo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), dentro do Programa Educa Juntos, ao qual a SMED já havia assinado adesão. Em 2020 a implantação do LRCOM foi parte de um projeto-piloto com Secretarias de Educação que aderiram ao sistema voluntariamente, aceitando um convite da SEED/PR. O sistema foi posteriormente normatizado através da Lei 21.323 de 20 de dezembro de 2022 (Paraná, 2022).

O Livro de Registro *On-line* é uma maneira de agilizar a burocracia que envolve o cotidiano escolar e toda tecnologia nova é bem-vinda. Contudo, por ser um sistema digital previamente programado, os campos devem ser preenchidos de acordo com orientações. Por exemplo, os objetos de conhecimento eram fornecidos no formato Word pela SMED, para que fossem copiados e colados no devido campo para facilitar o preenchimento por parte dos professores. O problema é que esses objetos de conhecimento não foram efetivamente trabalhados no período pandêmico, para que fossem registrados da mesma forma que um ano típico presencial. O sistema exige duas avaliações e uma retomada de conteúdo a cada

bimestre ou trimestre. Em tempos de ensino remoto, não houve possibilidade de efetivar essa prática, porém os registros dizem que sim. Mesmo que as datas das aulas tivessem sofrido alterações de acordo com as atividades validadas no período de ensino remoto, foram registradas, tanto em 2020 quanto em 2021, 800 horas letivas, com frequência dos alunos, objetos de conhecimento (conteúdos), avaliações, recuperação de aprendizagem e notas. Note-se que essas diretrizes foram dadas pela Secretaria de Educação do Estado e cumpridas pela SMED. A inferência que se pode fazer aqui é a de que os Livros de Registro de Classe dos anos de 2020 e 2021 não refletem, de forma fidedigna, o trabalho realizado na maior parte das escolas, simplesmente por não ser possível executar o mesmo planejamento presencial em situação de ensino remoto. Tratou-se simplesmente de um registro burocrático. Quanto ao registro feito no Livro *on-line*, assim relataram as professoras entrevistadas:

P5: - Às vezes eu fico pensando se eu tivesse que provar; eu acho que ninguém conseguiria provar o que tá escrito lá, sabe.

P2: Ninguém.

Moderadora: - Então, e como você se sente, assim, você teve que registrar, você que fez? (*Risos*)

P2: -Tudo o que você aprendeu na faculdade não presta ali, você vai fazer porque a SMED quer. Eu falo pro meu coordenador, - você sabe né, você vai comigo, né. Se cair aí no *B.O.* você vai comigo, porque você assinou embaixo - eu brincava com ele.

De fato, ao se consultar esses registros, a única lembrança de que houve uma alteração significativa naquele período é de datas das aulas, pois os conteúdos foram vencidos e as avaliações foram feitas. O que, nesse caso, leva à conclusão de que não haveria o que recuperar na volta às aulas presenciais.

Durante a pesquisa realizada com as professoras de primeiro ano, fica evidente que, na realidade delas, os alunos e as famílias não tinham as condições necessárias para, fora da escola, adquirirem as habilidades exigidas.

No caso do primeiro ano, as habilidades exigidas pela BNCC, e que deveriam ser contempladas nas atividades preparadas pelos professores são:

(EF01LP21)¹⁰ Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

¹⁰ A BNCC expressa as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano de ensino e área de conhecimento por meio de um código alfanumérico. A primeira sequência de letras é inicial de Ensino Fundamental (EF) ou Ensino Médio (EM), seguida de dois numerais que apontam o ano, duas letras iniciais da área de conhecimento e dois numerais indicando a sequência na lista da BNCC. Portanto, o código EF01LP21 significa Ensino Fundamental, Primeiro ano, Língua Portuguesa, vigésima primeira habilidade da lista.

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço (Brasil, 2018, p. 96-111, grifo meu).

O que se pode notar é que as habilidades a serem desenvolvidas para o primeiro ano, de alguma forma, para serem ensinadas necessitam da intervenção direta do professor presencialmente, o que não era possível no momento do ensino remoto. A escola e o professor, no cotidiano da criança, proporcionam a interação necessária para o acompanhamento de eventos sociais e culturais que envolvem o uso da leitura e da escrita, fundamentais para uma alfabetização com letramento desde o primeiro ano.

Como é direito da criança aprender o que postula a BNCC, cabe ao professor ensinar, durante o ano letivo determinado, essas habilidades. Assim sendo, surge uma dicotomia entre o burocraticamente exigido e o efetivamente factível nos anos de 2020 e 2021.

P1: - Na nossa escola teve caso de levar e devolver - mas devolver tudo sem fazer, tipo assim, não sei o que entenderam, que era pra levar pra fazer o quê (risos).

P3: - Eu tinha uma aluna que era desse jeito, toda vez ela buscava e sempre vinha em branco.

P2: - Eu não sei te responder, porque as atividades chegavam completinhas, nem sempre era feito pela criança, né...

P3: - fazer vídeo, meio que a gente orientava os pais, nosso papel, a meu ver, era orientar os pais, porque eles é que tinham que fazer esse papel de alfabetizar a criança lá na casa deles, né.

P1: - Na verdade a escola foi pelo WhatsApp mesmo, e assim, na época, a coordenação optou por não mandar vídeo. Então a gente não fazia vídeos. A gente fazia as atividades, mandava atividades, a gente tinha muito pouco contato com eles porque a gente só mandava as atividades – a gente falava pelo WhatsApp, a gente mandava vídeo tipo assim, da internet mesmo, “vamos trabalhar as vogais”, né, a gente pegava um videozinho lá do YouTube e mandava.

P1: - A gente trabalhou, a gente mandou, a gente recebeu de volta - igual eu comentei, alguns sem fazer, alguns foram os pais que fizeram.

Como se pode perceber pela fala das professoras, não era possível, naquele momento específico, um contato com os alunos, de forma a exercer uma intervenção direta no ensino para o desenvolvimento das habilidades exigidas para o primeiro ano pela BNCC, tampouco

para cumprir os objetivos de aprendizagem do planejamento curricular regular. Entretanto, o registro das atividades foi exigido para que os anos letivos fossem validados legalmente.

2.2 Faceta do trabalho pedagógico

Houve alunos alfabetizados mesmo nessas circunstâncias, quanto a isso não há dúvidas. Toda criança pode aprender a ler e a escrever, sem que para isso exista uma idade certa ou um período preparatório. A afirmação de um pré-requisito lógico e formal para a aprendizagem da leitura e da escrita denota preconceito, como afirma Cagliari (2009).

Os assim chamados “pré-requisitos lógicos-formais” da teoria da prontidão são semelhantes aos argumentos de preconceito racial, baseados na teoria da carência sociocultural e na teoria da superioridade racial (Cagliari, 2009, p. 31).

Ou seja, toda criança, com uma ação intencional de ensino do sistema de representação alfabético e imersa em ambientes em que possa experimentar os usos sociais da leitura e da escrita, aprende a ler e escrever. Porém, como foi demonstrado pelas experiências de Vigotsky (2007), as crianças necessitam de mediação para superarem o nível de desenvolvimento real em que se encontram, independente de qual seja, e, dentro da Zona de Desenvolvimento Próximo, resolver problemas sob a orientação de um adulto ou um outro mais experiente, atingindo outro nível de desenvolvimento real, quando já é capaz de resolver o problema com autonomia. Em suas palavras:

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (Vigotsky, 2010, p. 112).

A mediação intencional, exercida por um outro mais experiente, foi justamente o que faltou para muitas crianças que estavam no primeiro ano durante a pandemia e que dependiam de seus familiares para auxiliá-las nas atividades escolares em casa.

Toda experiência exitosa narrada pelas professoras tem, em seu bojo, a ação profícua da família em casa, corroborando a necessidade da intervenção presencial na fase inicial de alfabetização.

P5: - Sim. Mas muito porque os pais se empenharam pra além do que estava posto. Então, teve pais que se empenharam, compraram quadrinho, compraram livrinho, tentaram, pediam ajuda, então assim, tiveram alunos nessa segunda remessa de videochamada que a gente fez final do ano, (inaudível) tavam indo, que dava, na própria videochamada dava pra ver que a criança segurava o negócio e ia.
P3: - Eram mais aqueles que os pais participavam, aqueles que os pais iam até você, perguntavam alguma coisa, a gente via que tava avançando.

As professoras tinham consciência de que nem todas as famílias apresentavam as condições necessárias para auxiliar os filhos nas atividades escolares. Na realidade, exigir isso de pais, avós ou irmãos mais velhos seria até uma injustiça, num momento difícil para uma camada da sociedade já tão prejudicada durante a pandemia.

P1: - E daí não tinha como também a gente exigir que esse pai, como você vai exigir que: - Não! Tem que sentar com seu filho, tem que fazer... não tinha como. Então, não... eu acredito assim que foi muito pouco que a gente conseguiu atingir.

Algumas famílias estavam naquele momento em busca apenas da sobrevivência, como testemunharam as professoras em suas escolas.

P3: - Eu achava engraçado que tinha uma família que, tipo, eles buscavam e entregavam em branco, toda vez.

P4: - Isso, também. Eles vinham buscar, porque eles recebiam o... né...

Moderadora: Benefício.

P4: - Como que fala... a cesta né, tinha uma cesta que seria da alimentação escolar, mas aí a prefeitura acabou mandando pras famílias né, e eles vinham e eles assinavam – porque a gente tinha que apresentar o papel assinado – mas eles traziam em branco, ou traziam feito pelo irmão, pelo pai...

P2: - Iam na escola pra comer. Os pais chegavam chorando né, “arranja uma cesta, alguma coisa”, fazia vaquinha. “Profe, eu não consigo acompanhar, eu não tenho celular, eu não tenho internet, o que que eu vou fazer?”

P5: - Eu? Eu sou de uma escola numa região não tão carente, uma região classe média assim. Mas também temos alunos que têm situações financeiras bem difíceis, que até a escola ajuda, tenta né.

Como se infere pelos relatos acima, muitas famílias tinham como prioridade conseguir o alimento diário suficiente para seus membros, o que dificultava dedicar tempo e disposição para a tarefa que deveria ser incumbência dos professores.

Assim, em que pese o fato de que os registros do LRCOM apresentem os anos pandêmicos próximos da normalidade, o retorno às aulas presenciais exigiu, obviamente, uma recuperação das aprendizagens que não se efetivaram no ano anterior. Dessa necessidade foi normatizado o documento intitulado PARCA (Plano de Atuação para a Recuperação/Consolidação das Aprendizagens), a ser preenchido pelos professores sobre cada um de seus alunos. A exigência de preencher o PARCA configurou-se como um contrassenso, uma vez que está registrado que os alunos tiveram os conteúdos ensinados no ano anterior e obtiveram aproveitamento suficiente para avançar para o próximo nível, ou seja, a chamada nota azul. Como, então, agora necessitariam recuperar aprendizagens, é uma questão a ser respondida. Enfim, o retorno à escola se deu no segundo semestre de 2021, no chamado formato híbrido, a saber:

Art. 10 Considera-se ensino híbrido a alternância entre atividades remotas e presencias, sendo que neste sistema os alunos frequentarão a instituição de ensino em uma semana e na outra desenvolverão atividades em casa, conforme

planejamento e orientações do professor na semana anterior. § 1º Para o atendimento aos alunos no modelo híbrido as turmas serão divididas em dois grupos ou mais, para que haja revezamento entre o grupo que frequenta a instituição de ensino presencialmente e o que realiza atividades em casa (Foz do Iguaçu, 2021).

Na normativa de nº 7, é sugerido que os professores planejem em grupos para que não haja sobrecarga do professor, uma vez que as atribuições dele, no caso, são: planejar as aulas de forma a serem aplicadas tanto presencial quanto remotamente, organizar materiais impressos para estudantes sem acesso à internet, planejar as atividades com antecedência para dar ciência ao coordenador, encaminhar periodicamente e regular as atividades dos alunos, enviar vídeos e áudios com explicações objetivas para o aluno realizar as atividades de maneira autônoma e, evidentemente, corrigir as atividades. No entanto, ao mesmo tempo, no artigo 21 da mesma normativa:

X. O docente de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e Classe Especial: deverá utilizar o momento de Hora-Atividade em que os alunos participam das aulas de Educação Física, exclusivamente para orientar os alunos que estão em atividade remota, garantindo assim um atendimento mínimo de **02 (duas) vezes na semana** para suporte remoto aos estudantes por meio de aplicativos ou plataforma digital, **observando o inciso II deste artigo**; (Foz do Iguaçu, 2021, grifos da SMED).

O inciso em questão dispensava o professor da interação direta com os alunos, por qualquer meio, mesmo que digital, não explicando como se daria o suporte. A normativa acaba por não deixar claro em qual momento o professor deveria fazer seu planejamento, uma vez que a hora-atividade já estava comprometida com as orientações dos alunos do turno remoto.

No dia a dia da escola municipal, o professor, como classe ou categoria, encontra-se no degrau mais baixo de poder do sistema educacional. As decisões provêm do Ministério da Educação, passam pelo CNE que emite parecer, chega nas Secretarias de Educação e são encaminhadas para os diretores das escolas, que então passam para os coordenadores entregarem aos professores. Não há espaço de manobra para os professores quanto ao que, quando, como ensinar, apesar de ser essa uma das atribuições de sua função. Nem mesmo a quem ensinar era possível saber com certeza no contexto de pandemia, pois o vínculo professor-aluno não havia se consolidado nos poucos dias de atividade presencial.

Moderadora: - Vocês consideram que já conheciam seus alunos quando entrou a pandemia?

P1: - Não.

Moderadora: - Quer dizer, quando vocês mandavam atividades, não tinham em mente qual era o perfil daquele aluninho, como é que ele ia receber aquela atividade.

P1: - Não, não sabia. Não sabia por que até ali assim, a gente tava nessa fase, de se conhecer. De ver a dificuldade, de ver quem sabia, quem não sabia, quem ia precisar de uma atividade diferenciada, de quem já conseguiria acompanhar a turma, né, a gente tava se conhecendo ali.

Moderadora: - Tá. Em algum momento você interagiu com os alunos virtualmente? Você falou com eles pessoalmente por vídeo, por videochamada, alguma coisa, em algum momento?

P3: - Não, só fazia esses vídeos né, mandava do Youtube... aí normalmente, era um grupo com todos os primeiros anos, sei lá, mais de 200 alunos, que eram as 5 turmas né. E às vezes tinha só 30 visualizações ali...

P5: - Porque eu não conhecia, porque era o primeiro ano, né, a gente teve aquele contato com o aluno até março, quando foi declarada a parte da pandemia, do isolamento; então assim, por mais que a gente tivesse ficado ali, 3, 4 semanas, não tinha criado vínculo com eles.

Com a impossibilidade de interação, na grande maioria dos casos, a alternativa acabou sendo enviar atividades impressas e explicações através de vídeos direcionados aos pais.

A prioridade se tornou preparar e imprimir atividades, preencher relatórios, corrigir as atividades para validar a frequência dos alunos, entre outras necessidades burocráticas. Segundo Cagliari:

A educação vive mergulhada numa burocracia sufocante. Ninguém parece confiar mais no professor. Todo mundo quer dizer o que um professor deve ou não fazer. Em vez disso, dever-se-ia dar mais liberdade e exigir mais responsabilidade (Cagliari, 2009, p. 41).

A afirmação que o autor faz não é de gestão espontaneísta, mas sim de respeito à capacidade profissional, com a contrapartida de exigir responsabilidade. Quando o professor está afogado em determinações para o seu trabalho, acaba por perder a possibilidade da *práxis*, pois se torna apenas um “ministrante” de aula respeitando aquele determinado conteúdo, daquela determinada forma, naquele determinado período, para obter aquele determinado resultado. O movimento de *práxis* exige um olhar crítico do professor, que não é possível se o trabalho foge de suas mãos, quando aparentemente está numa situação de incompetência diante de seus superiores para decidir a melhor abordagem com sua turma de alunos. O resultado foi que, no retorno, as professoras perceberam a total falta de controle sobre o próprio trabalho.

P4: - [...] Eu acho que pra mim o retorno foi mais frustrante do que a questão de 2020. Porque 2020 não tinha o que fazer mesmo, a gente tava lá parado; mas, e quando a gente voltou que a gente queria, “quero fazer, quero fazer” aí você não pode fazer, você fica né, ali, parado... foi bem... bem frustrante.

Moderadora:- Interessante isso.

P4: - Porque daí eu sabia o que eu tinha que fazer, eu queria fazer, mas eu fiquei de mãos amarradas.

P5: - Era como se pegasse os alunos e colocasse eles no quinto ano.

P4: - Aham!

P5: - E o quadro cheio de coisa pra eles copiarem e eles não sabiam. Então você tinha que dar conta do conteúdo, tinha que seguir o planejamento né, que a Secretaria (inaudível) mas os alunos não tinham competência pra tanto, né. Então era realmente muito difícil, muito frustrante. É bem essa a palavra.

P4: - Frustrante. De ficar “poxa, eu sei onde eu parei o ano passado. Eu sei o que eles estão precisando”. E eu tenho que ficar trabalhando...

Moderadora: - Quer dizer, você como profissional, na verdade você não tem voz, você não tem autonomia.

P4: - Não tem autonomia pra trabalhar. E até hoje.

O movimento de refletir criticamente sobre a prática é um momento fundamental na formação permanente dos professores, segundo Freire. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 22). As professoras fazem esse movimento, refletem sobre suas práticas, todavia, é preciso que, no movimento da *práxis*, possam muda-las para que exerçam efetivamente sua autonomia e sejam exemplo para seus alunos. Não há como ensinar para a autonomia, se não se exerce a autonomia.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 2002, p.74).

Essa boniteza, tanto da docência quanto da discência, foi embaçada no sistema de ensino remoto, e, vale questionar, se não tem sido paulatinamente destruída nos últimos anos, por meio das políticas públicas que primam pelos resultados e visam o controle extremo dos processos.

Ao mesmo passo que a ação dos professores estava limitada pela burocracia imposta, cada um, como docente, assumiu total responsabilidade pelos resultados da ação pedagógica com sua turma durante os anos letivos na pandemia. Tanto da parte da gestão escolar quanto da sociedade em geral, e inclusive de si mesmo, o professor recebeu como incumbência, durante a pandemia, o dever de se reinventar. Sem a sala de aula física, precisava encontrar alguma maneira de continuar a escola de forma remota. A palavra reinventar surgiu em quase todos os discursos da época: na mídia, em formações *on-line* e conversas informais. Como afirma Volochinov (2017), a palavra é neutra, mas carrega consigo o poder de escamotear toda uma ideologia a ser naturalizada com interesses de uma minoria. Por isso a palavra, para o autor, precisa ser analisada na sua qualidade de signo visual, buscando-se compreender sua função enquanto meio de consciência. É preciso entender a palavra como acompanhante de todo ato ideológico. Assim, a responsabilização do professor pela continuidade das aulas e o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos no período

pandêmico é entender que os fenômenos ideológicos e as leis da consciência individual se relacionam com as formas da comunicação social. Ora, mesmo em um momento caótico, em que os professores também temiam por suas vidas e de seus familiares, em que também não sabiam como enfrentar um ensino remoto, muitas vezes foram acusados de não quererem trabalhar, de estarem em casa sem fazer nada. Era necessário, a todo custo, reinventar a prática para vencer os conteúdos exigidos. Fez-se necessário se reinventar como professor e como escola concomitantemente.

P2: - Esse reinventar, olha, eu sou bem crítica agora, porque eu sofri um bocado com ansiedade. Na época foi bonito ouvir isso, depois eu penso que foi uma mera desculpa pra: - você tá ruim, você tá na merda, mas sorria.

P4: - (Risos) Sorria...

P2: - Sorria! Você se reinventou! (Inaudível, falando uma em cima da outra). No começo eu achei legal, mas agora eu sou muito crítica com essa época. Porque eu falo, eu acabei com a minha saúde nessa época. Reinventar, é legal, mas partiu muito só de nós.

P5: - Mas o reinventar sozinho, também, é difícil.

P4: - Sem um norte.

P5: - Sem um norte, (inaudível...) Como que vai reinventar, como é que vai ajudar um aluno de maneira nova, (inaudível) não tem nem um celular; né, lá na escola onde eu trabalho tem professor que tem aquele “tijolinho” ainda, não tem WhatsApp... como que nós vamos nos reinventar se não deram a parte da criatividade. Porque eu acho que reinventar vem muito pra além do que tá posto, mas, sem norte, sem direção, sem orientação, como?

Uma vez interiorizada pelos próprios professores, a responsabilidade de descobrir como fazer o ensino de maneira remota passou a ser de cada um, em seu próprio ambiente, de seu próprio jeito, afinal, cada um deveria se reinventar. Isso ocorre porque

A consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sócio de uma coletividade (Volochinov, 2017, p. 97-98).

Fazendo parte de uma coletividade organizada, como é o grupo de professores de uma escola municipal, por exemplo, a consciência individual desse professor se nutre da lógica da comunicação ideológica, perceptível ou não, desse mesmo grupo, que por sua vez é nutrido pela lógica da comunicação ideológica de seus superiores, e assim por diante.

2.3 Faceta da autoexploração

Ao ouvir de colegas, gestores, comunidade, mídias em geral, que precisava se reinventar para dar conta do ano letivo escolar, o professor acaba por se apropriar da palavra, que até então era neutra, como um símbolo de sua atitude perante a situação, que, embora

caótica para todos os indivíduos, deveria ser imediatamente controlada por ele no âmbito de sua função ou papel perante o grupo.

P5: - Porque daí jogou os professores. Aí se pedia, se passava né, na TV, que os professores estavam atendendo de maneira remota. Parecia que era todo mundo, parecia que tinha sido ensinado a fazer isso, e não - cada um tentou se adequar ali com a sua maneira, do seu jeito né, todo mundo se “reinventou”, alguns tiveram oportunidade de ir um pouquinho mais, outros foi ali no, “tateando”, mas foi muito difícil mesmo, foi uma época bem dolorosa pros professores. E ainda o povo falando que a gente não tava trabalhando.

Ato contínuo, o professor entra num ciclo de autoexploração como trabalhador assalariado que precisa atingir metas. Apesar de nem sempre se identificar como proletário, os professores estão no que Ricardo Antunes define como “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2022, p. 22), ou seja, que está, prioritariamente, buscando a sobrevivência. Como depende da venda de sua força de trabalho, e, no caso, estava em *home office*, situação em que o trabalho não é visível como na escola presencial, os professores acabaram por entrar, na maioria, em um espiral de autoexploração, buscando maior produtividade, independentemente do uso de seu tempo pessoal e das condições materiais.

Do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos (como já conhecemos nos pejetizados e outras formas assemelhadas, como o pequeno empreendedorismo); fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (visto que as nefastas metas ou são preestabelecidas ou se encontram interiorizadas nas subjetividades que trabalham);... (Antunes, 2022, p. 25).

A premissa colocada era de que 800 horas letivas de objetivos de aprendizagem típicos do período presencial fossem vencidas com os alunos, independentemente de que recurso fosse utilizado pelo professor, em situação de ensino remoto. E cada escola decidiu como cumprir as determinações legais, passou a orientação para os professores e estes, então, fizeram acontecer, de uma forma ou de outra.

P3: - Então, lá onde eu trabalho, a gente fez tipo uma escala assim né. Então a gente fez um grupão com todos os primeiros anos e todos os professores de primeiro ano no mesmo grupo.

P1: - Mas na época lá, eu lembro que depois eu olhava assim “mas como que eu mandei uma atividade dessas... (inaudível)”. Sabe assim? Eu acho que... não sei, também, talvez faltou uma orientação, porque né, era assim, a gente tinha que fazer

P2: - Pra nós a regra foi assim: grupos de pais com professor e o coordenador que também auxiliava. E aí assim, desde o início foi “ah, evitem vídeos da internet, usem mais vocês pra criança associar a imagem” e tal, lindo, perfeito, mas e pra gravar um vídeo? Minha galeria era cheia pra aproveitar um vídeo de dois minutos. Que nem, uma atividade que eu lembro certinho, tinha que escrever o nome, eu escrevi meu nome; e colocar cada objeto embaixo da letra, associando. Eu levei uma eternidade pra gravar aquele vídeo, porque uma hora não dava certo, não focava, a câmera invertia... nós não sabemos mexer muito bem. Eu me achava

uma boa entendedora de mídias; quando chegou nessa parte eu falei “nossa, eu não sei nada.”

P4: - Sobrecarregou muito. Ela ainda fez muito mais do que eu (2), acho que por isso afetou muito mais ela, porque eu tinha assim, meus dois filhos. Na época o meu filho tinha 4 e a minha filha tinha 2. Então assim, eu fiz aquilo que eu consegui...

Das cinco professoras, uma relata que não se sentiu sobrecarregada porque na escola em que trabalha já é costume as professoras trabalharem juntas no planejamento. No caso, sete turmas de primeiro ano organizaram uma escala em que cada professora ficava responsável por uma quinzena, ou seja, gravar o vídeo com a explicação da atividade impressa e/ou enviar o link de um vídeo retirado da internet. As professoras não apareciam nos vídeos porque era usado para todas as turmas, então não havia a necessidade de identificação aluno-professor. Também abriram um “grupão” no WhatsApp com todos os primeiros anos, professoras, pais e coordenadores, que a princípio era aberto a todos, mas depois foi fechado para comentários porque os recados acabavam se perdendo. Na parte da correção, cada professora corrigia de sua respectiva turma, isso no ano de 2020 até a volta ao presencial. A professora não se sentiu sobrecarregada, porém o atendimento aos alunos foi executado no atacado, sem personalização alguma, para crianças tão pequenas e em fase de alfabetização, ou seja, não há uma real interação professor-aluno ali.

Tal qual Ricardo Antunes relata em seu livro “O privilégio da Servidão”, na nova configuração das relações de trabalho uma das maneiras renovadas de exploração do trabalhador se dá através da flexibilização que “se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada” (Antunes, 2018, p. 158). Durante a pandemia, a experiência das docentes demonstrou o quanto isso é realidade e como foi exacerbado naquele momento. Antunes (2018) aponta que os problemas percebidos nas relações de trabalho durante a pandemia não surgiram naquele momento, já existiam como parte de um projeto neoliberal capitalista e apenas se amplificaram com a situação caótica de isolamento social. Todo professor sabe que o trabalho docente absorve muito mais tempo que o de sala de aula, e mesmo com a conquista dos 33% de hora-atividade garantidos no Plano de Carreira dos professores municipais iguaçuenses, muitas vezes se trata de um “*dar-com-uma-mão-e-tirar-com-outra*”, pois os professores são bombardeados com tantas exigências burocráticas e/ou de atividades, que acabam por ocupar esse tempo em detrimento de uma reflexão sobre sua prática, planejamento, correção de atividades, entre outros.

P2: - Eu lembro que meu pai fez um vidro pra eu colocar assim, uns tijolos, aí eu deixava a câmera em cima e ficava no caderno: “olha só, a letra ‘E’” e aquela câmera naquele vidro lá, gravando tudo, mandando pro pai... assim, meu pai me ajudou, meu marido foi *cameraman*, foi um envolvimento da família toda, foi um

dos momentos mais conturbados que eu vivi na minha vida, minha ansiedade foi a mil.

P3: - Até um quadro branco eu comprei, pra auxiliar em alguns momentos pra fazer vídeo.

P4: - Foi você que comprou aquele *ring-light*? (para 2) Alguém comprou.

P2: - Não... eu usei o vidro (risos). Foi frustrante, aí o vídeo ficava perfeito, aí no final soltava um: “ai, que porcaria” aí meu marido “nããão, tá gravando!”, aí eu não sabia cortar. (risos) Aí falava, “ai, vai de novo...” e vai de novo, e vai de novo.

P4: - Aí o cachorro latia, e criança chorava... meu Deus do céu, e “mãe vem” (inaudível).

P2: - Que vida? Nós não tivemos vida. Eu comprei um WhatsApp só pra escola, né. Aí eu peguei, tive que comprar um celular, porque os dois WhatsApp apitavam toda hora no celular, toda hora. Falei “não, vou comprar um celular e usar só em horário de aula”. Mentira. Pai mandava mensagem sábado, domingo, “ah isso, e isso e aquilo”, aí você ficava a mil. Aí você não respondia a tempo, porque... aí tentavam ligar. Ligar, ligar... (inaudível) aí eu tremia, falava “não quero mais isso”.

Meu marido reclamando, “você se tranca no quarto e não faz mais nada. Só trabalha.” Meu pai reclamando, “você sumiu, você tá depressiva” ... aí ficava com tudo aquilo. Aí falava - gente - eu falava - meu Deus!

A sobrecarga de trabalho das professoras de Foz do Iguaçu se junta à de suas colegas por todo o Brasil. Segundo pesquisa feita com 14.735 professoras de 18 estados brasileiros:

Com tantas atribuições para inventar pedagogias em situação de isolamento físico, fora do espaço e tempo escolar e, na maioria das vezes, com escasso acesso à *internet* nas redes públicas, restou às professoras agir como “faz-tudo” na ausência de cobertura de políticas públicas emergenciais para o ensino remoto, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Nessa perspectiva, é importante ressaltar, que no ano de 2020, o Ministério da Educação teve o menor gasto da década da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), ausentando-se do seu papel de propor políticas públicas que pudessem minimizar os efeitos da pandemia nas aprendizagens das crianças (Macedo, 2022, p. 119).

Também é preciso lembrar que um modelo de gerenciamento toyotista, qual seja, produção e recompensa por resultados, invadiu a gestão das escolas municipais (Souza, 2022) e tem se acirrado com o indexamento pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relegando a autonomia escolar apenas para as tarefas de execução e de função docente em manter o aluno ocupado com vistas a alcançar o resultado esperado nas avaliações em larga escala, sem a especificidade da prática pedagógica criativa ou inovadora (Souza, 2022, p. 57-58).

Antunes (2018) menciona os bancos de horas, a sensação de que o tempo foi comprimido, a densificação da jornada de trabalho (na qual um acaba fazendo sozinho o que deveria ser feito por dois ou mais), recompensa por assiduidade, dentre outros fatores da exploração. Fatores que incutem nas professoras um sentimento de autoexploração, de dever fazer mais, cooperar mais para que os resultados sejam atingidos, ou, na definição de Hargreaves (1995, p. 152-153): “autointensificação do trabalho docente”.

Todos esses fatores aparecem como condições de trabalho no contexto, que abarca o conjunto de recursos materiais que possibilitam a realização do trabalho, bem como as relações relacionadas ao processo de trabalho e às condições de emprego” (Bertussi; Ouriques, 2011).

A situação de sobrecarga não diminuiu no retorno às aulas presenciais, uma vez que estas se deram no formato híbrido. No caso, as professoras passaram a trabalhar em dobro:

P2: - Um grupo vinha uma semana, né? Aí depois trocava.

P4: - Na outra semana vinha outro.

P2: - Aí quando aquele grupo estava em casa tinha que mandar uma atividade mais ou menos assim, sem entrar no conteúdo, porque quando ele viesse tinha que entrar no conteúdo; então eu me perdia muito assim.

Moderadora: - Você tinha dois trabalhos.

P2: - Dois trabalhos...

P4: - Dois trabalhos.

P2: - Aí você chegava em casa, você tinha pai mandando whats, você tinha os alunos, aí quando você tava ali, aquela semana, pegando aquela afinidade com o aluno, na outra semana já é outro grupo.

P4: - E uma coisa que me frustrou muito nessa volta foi que quando eu escolhi acompanhar a minha turma para o segundo ano, a minha intenção era: de onde eu parei eu vou começar. Porque eles pararam e eles estão estacionados, porque eu trabalhei com eles em 2021 – remotamente. Quando voltou, que eu não pude voltar com eles assim da onde eles pararam, fazer aquela retomada, porque assim, quando voltou já queriam que “não, eles já tiveram esse conteúdo, ‘segue o baile’, vai, vai”... e eu lá “meu Deus do céu, não vai, essas crianças não vão, não vão, não vão”... aí deu tipo, acho que foi um... o primeiro mês; aí a Secretaria veio e falou assim “não, então vai retomando aos poucos. Você continua trabalhando o conteúdo que é da semana, do planejamento, mas vai retomando o que você já trabalhou aos poucos” aí como é que faz isso? Trabalha dois conteúdos de uma vez?

Nesse momento já se observa uma tentativa da SMED em implantar a normalidade no andamento do ano letivo no restante de 2021. Os conteúdos registrados no Livro de Registro *On-line* foram considerados “dados”, e a professora deveria partir dali. Vale lembrar que 2021 foi ano de IDEB, ou seja, ano em que os alunos das turmas de quinto ano fazem a Prova Brasil, que indexa as escolas num *ranking* de notas a serem melhoradas como índice de aprovação e frequência de alunos. Embora não envolvesse os primeiros anos, há toda uma pressão sobre as escolas nessas épocas, com acompanhamento da aprendizagem dos alunos de forma mais intensa.

P5: - Ah é, eles ainda fizeram visitas na escola pra ver como é que tava, agora que eu lembrei; é verdade, eles fizeram visitas, fizeram aquela leitura, aquela dos números né.

P4: - Aquela avaliação.

P5: - Foram avaliar o trabalho do professor.

A percepção das professoras, nessa conversa, é de que não havia uma preocupação genuína com a aprendizagem dos alunos, mas sim com a forma de dar aula das professoras.

É utilizado o termo dar aula aqui, intencionalmente, uma vez que está sendo determinado o que, como e quando será feita a aula, independente da intervenção do professor. É a mencionada falta de autonomia. A professora passa a cumprir o mesmo papel de uma televisão: transmitir uma aula com começo, meio e fim de um determinado assunto, sem levar em conta as especificidades das interações que ocorrem em cada turma, em cada dia, sobre cada assunto.

P4: - E aí a gente **tem** que trabalhar sequência didática, integrar tudo na mesma coisa – ah, “vou trabalhar o texto da bruxa pra trabalhar o X, mas eu **tenho** que trabalhar o J a partir desse texto, e eu **tenho** que trabalhar a Terra e o Universo, e eu **tenho** que trabalhar” ... tudo a partir disso. Eu não sei como tá funcionando pras meninas, mas na nossa escola a gente tá tentando integrar, tanto que a Direção fez uma reclamação sobre um aluno que veio de outra escola e pegou o caderno, e falou da outra escola, e eles foram lá olhar o nosso caderno – eles não foram olhar se o aluno estava aprendendo, eles foram olhar se a gente realmente estava fazendo a sequência didática como a diretora falou que nós estávamos fazendo. (grifo meu)

Todas as escolas da rede devem fazer juntas. O mesmo conteúdo, do mesmo jeito. O que falta para ser um sistema apostilado? Basta um aplicador, não é necessário um professor pensante. Entretanto, como Paulo Freire (2002) já alertava, justamente a capacidade de pensar sua prática é que faz o professor um agente de mudança. A necessidade de refletir sobre sua ação pedagógica é que leva à transformação da condição de oprimido para a de liberto, tanto do aluno quanto do próprio educador. Essa estratégia de fazer com que todos os professores “rezem pela mesma cartilha” nada mais é do que fazer com que deixem de pensar. O objetivo é preparar as crianças para se saírem bem nas avaliações em larga escala, o que significa trabalhar para obter resultados, ou seja, atingir metas determinadas, traduzindo, sistema toyotista de gerenciamento. Os professores planejam suas aulas de acordo com o modelo das avaliações. Não se perde tempo ensinando o que não é avaliado nas provas. Mas, para além do impacto que isso causa na formação dos filhos da classe trabalhadora, há o movimento de transformar os professores numa massa de docentes não-pensantes, pois,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] (Freire, 2002, p. 22).

É possível observar que as professoras, mesmo em contexto de pandemia, faziam suas reflexões, se incomodavam com a falta de opções e condições de trabalho apropriadas.

P1: - Porque aí foi uma opção da escola, achavam melhor assim, a gente acabou achando também, depois a gente viu que não seria... Era o planejamento normal, você tinha que seguir e (pausa) pensar, eu pensava em algumas coisas que eu achava que ia ser mais fácil, né, mas não foi nada diferente.

P5: - Tentamos. Quem se disponibilizou a atender, fazer essas videochamadas fora do horário, pra atender as crianças, pra ver como é que estava a leitura... então foi

um trabalho desgastante. Não foi com muita qualidade também porque, tinha a internet, que caía na hora que ia falar com as crianças, cachorro latindo, panela batendo, criança chorando atrás, então assim, foi uma tentativa, foi válido né, um esforço que nós fizemos, mas não atingiu 100% da turma. A gente também identificou que não tinha sido feito um trabalho de qualidade né, por mais que os pais tentassem não eram professores; e foi isso que foi a minha realidade no primeiro ano de pandemia.

Conforme as conversas iam acontecendo nos encontros, ficava perceptível o desconforto de uma das professoras, cuja escola não havia se mobilizado para utilizar os recursos digitais na interação com os alunos. As expressões de espanto, ao ouvir experiências diferentes das suas, e a reflexão a que se propunha a partir dessas descobertas, mostram a importância desses encontros e trocas entre pares. Mesmo durante os anos de pandemia, as professoras sabiam que precisavam adequar as atividades às diferentes fases de seus alunos e, naquele momento, nas diferentes situações familiares. A supervisão ao trabalho docente por parte da Secretaria da Educação, com objetivo de normatizar a prática pedagógica, e não de acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes, leva a uma atitude de não-pensar por parte do corpo docente das escolas, alcançando um nível de rede. Nesse caso, não há o que refletir, pois as decisões já são tomadas, basta seguir as determinações e aplicar na sala de aula de todas as escolas, ao mesmo tempo, os mesmos conteúdos.

P5: - É imposto muita coisa pra nós professores.

P4: - E isso até hoje. Ontem era a minha hora-atividade. A gente bateu a cabeça a tarde inteira pensando como é que nós íamos trabalhar a letra X e a letra J, através de um texto, trazer poema pra trabalhar o X e o J. Nós ficamos a tarde toda. [...] a gente separou tudo quanto é livro que talvez a gente pudesse usar, procuramos na internet, ficamos assistindo vídeo pra ver que tipo de letra, que tipo de livro a gente vai poder usar. ... a gente passou a tarde inteira, e a gente não achou o livro. A gente ficou assim: - cara, semana que vem é a retomada – que agora tem retomada - e a outra já é pra iniciar. Como é que a gente vai fazer isso?

Aqui se percebe a preocupação das professoras em cumprir um cronograma pré-determinado de atividades e conteúdos (ou, objeto de aprendizagem), que é feito por toda a rede municipal igualmente. Nesta semana, é trabalhado poema e as letras X e J. Na outra semana, já será a retomada do conteúdo e, na próxima semana, inicia-se novo conteúdo. Nenhuma necessidade de pensar por parte do professor, nenhuma preocupação com o andamento dos alunos de cada turma específica. O único espaço que restou para a docência foi a liberdade de escolher o texto, que no caso, tem que ser um poema. O tempo da hora-atividade foi todo tomado por uma busca infrutífera e desnecessária.

Concordando com o conceito de autonomia desenvolvido por Paulo Freire, esta não surge de um momento para outro e nem é adquirida, pelo contrário, é uma condição

construída pelo ser, a partir de suas próprias experiências e decisões. No Dicionário Paulo Freire se encontra essa explicação:

A autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói (Streck; Redin; Zitzkoski, 2010).

No relato das professoras, essa confiança em seu histórico particular tem sido, sistematicamente, minada pelas intervenções e determinações que a SMED tem feito na docência pública em Foz do Iguaçu. Controle, vistoria, relatórios impessoais e avaliações têm sido feitos periodicamente nas escolas, inclusive em ano de pandemia (2021), provocando nas docentes uma insegurança quanto ao seu trabalho e discernimento.

P4: - (em 2021) ... tudo colorido os *post-it*, mas não era para ver que o aluno, se ele tava aprendendo, como ele se desenvolveu, se a letra dele mudou do primeiro dia pra aquele dia que elas foram. Elas foram para procurar onde é que estava o erro do meu trabalho.

P2:- Do professor.

P4: - Do professor. Onde ele errou o enunciado, onde que a atividade não foi concluída no dia, tipo assim, sabe, tinha atividade que eu não consegui concluir no dia, deixei pra concluir no outro. Não concluiu a atividade – um *post-it*. Como que deixou passar um erro no enunciado, a letra que trocou no enunciado? Tudo assim, elas foram olhar o meu trabalho, elas não foram olhar o... (sem concluir a frase).

Nesse breve diálogo se percebe o conflito entre a sala de aula real, dinâmica, sob o controle da professora, e a aula determinada, engessada e uniformizada imposta pela SMED. Na maneira de relatar, a professora já demonstra uma quase responsabilização pelos “erros” apontados. A frase: “atividade que eu não consegui concluir no dia”, denota uma auto responsabilização por algo que é natural do cotidiano escolar. Cada aluno e cada turma tem seu próprio ritmo, não é possível reproduzir a dinâmica dos cursinhos pré-vestibulares, onde cada dia é um tema e atividade determinados, aula dada pelo professor com começo-meio-e-fim independente do acompanhamento dos alunos-assistentes.

Essa estratégia mina completamente a confiança que a professora tem em seu histórico profissional, sua competência para decidir o que é melhor para sua turma, seus alunos.

P5: -“Eles vão lá só para crucificar o que o professor não fez, o que o professor fez de errado e eles não elogiam em nada”.

Uma professora que se sente crucificada constantemente perde a capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica com confiança e criticidade. Perde, enfim, sua autonomia enquanto docente. Não pode exercer sua *práxis*.

2.4 Faceta sofrimento humano

Durante o período pandêmico, dentre todas as facetas que o trabalho docente apresentou, a mais negligenciada dentro do círculo de docentes de Foz do Iguaçu foi a faceta humana. As professoras entrevistadas eram, em primeiro lugar, pessoas com tanto medo e insegurança quanto qualquer outra. Vivenciaram o sofrimento pessoal como todas as pessoas e famílias do município, porém isso não foi levado em consideração nos anos de pandemia, durante o desempenho de suas funções.

A saúde mental de profissionais diretamente ligados ao público foi abertamente discutida na mídia e corroborada por pesquisas, especificamente no campo da docência. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) afirmam que a docência foi levada à exaustão com falta de limites durante o Ensino Remoto; Niels *et al.* (2022), concluem que professoras mulheres e mães, durante a pandemia, tiveram um aumento de sobrecarga de atribuições, levando-as à exaustão física e mental (Niels *et al.*, 2022). No estudo feito em Portugal, com pesquisa em nível internacional, Vieira *et al.* (2022) confirmam que as alterações, adaptações e tentativas de conciliar vida pessoal com profissional foram fontes de diversas alterações na saúde mental de professores, como por exemplo, sintomas de stress e ansiedade, sendo que 37% sofreram *burnout* associado à sua atividade profissional, 60% mencionaram alterações nas rotinas do sono, 25% desenvolveram sintomas depressiva e 22,5% ansiedade (Vieira *et al.*, 2022). Ferronato e Santos (2021) afirmam que a pandemia foi estressante porque nós estamos mais preparados para reagir impulsivamente do que para tolerar sentimentos incômodos.

Entre tantos outros artigos, a pesquisa Alfabetização em Rede, que ouviu mais de 14 mil professores alfabetizadores no Brasil, aponta que:

As condições de trabalho, que devem ser garantidas pelo poder público, foram providas pelas próprias docentes, que precisaram adequar espaços físicos em suas casas, comprar novos equipamentos eletrônicos, providenciar pacotes de internet de banda larga, estabelecer horários de uso compartilhado de celular e computador, equalizar tempo de trabalho e de cuidado e atenção aos filhos ou a outro familiar, além de tempo para estudo e preparação das práticas de ensino, gerando uma sobrecarga jamais vista, uma vez que a grande maioria é composta por mulheres que assumem jornadas de trabalho em três turnos para dar conta do trabalho doméstico (Macedo, 2022, p. 10).

As professoras, enquanto profissionais, não deixam de ser pessoas com os mesmos sofrimentos de todos os outros, especialmente durante um período catastrófico como a pandemia. Muito se falou dos profissionais de saúde, evidentemente, na linha de frente, mas

as professoras que tiveram como responsabilidade manter os vínculos entre a escola e os alunos/famílias também acabaram por suportar uma carga física e emocional bastante grande. Embora no regime de ensino remoto, o trabalho das professoras no município passou, depois de um tempo, a ser escalonado para estar presencialmente nas escolas, a fim de entregar as atividades impressas às famílias. As recomendações de distanciamento físico, higienização com álcool, uso de máscaras entre outras precauções, não dirimiram a ansiedade do contato entre pessoas potencialmente infectadas por um vírus muito desconhecido na época. O medo e a insegurança quanto à própria integridade física e a de familiares fez parte da faceta de sofrimento humano a que as professoras foram submetidas, e que não recebeu uma atenção específica por parte da gestão municipal. Não houve, na ocasião, nenhum acompanhamento psicológico, terapêutico ou mesmo uma prioridade de atendimento em caso de infecção pelo vírus, o que causou grande estresse por parte dos docentes que se sentiam inseguros de ir trabalhar presencialmente durante o período pandêmico.

A dor emocional fica evidente quando a professora 2 questiona: - “Que vida? Nós não tivemos vida”. E, na continuidade:

...eu falava “meu Deus”. E o medo de pegar COVID? E o medo? Quando tinha que buscar as atividades, a regra era: pai, deixa o seu envelope aqui e saia. Professor, deixa uma semana o envelope pra depois recolher – essa era a regra. Depois... chegava os envelopes com máscara dentro, tudo assim, “pronto, pega”. Mas eu não posso encostar... “vamos, tem que render, tem que render”. Tipo, no começo foi tudo assim bonitinho, depois começou a sobrecarregar.

Ou, no caso da demora na liberação de vacina para as professoras, que já estavam trabalhando:

P4: -Tinha medo de pegar COVID, tinha medo dos meus filhos pegarem COVID, eu lembro que quando saiu a vacina lá em 2021, eu não pude me vacinar – saiu a da gripe, eu tomei a vacina da gripe e não tinham liberado pra nós ainda, logo depois liberaram e eu não podia tomar a do COVID e eu achei que eu ia morrer. Tipo, eu fiquei numa pira que eu falei “gente, se eu não tomar a vacina da COVID eu vou morrer.” Eu tava tanto tempo esperando, e eu fiquei, sabe, eu falei pro meu marido “meu Deus eu tô morrendo de medo de pegar”.

São sofrimentos reais, de pessoas reais, enquanto o mundo todo temia por sua segurança. Para além do fato da profissão, a faceta de sofrimento humano permeou o trabalho docente das professoras participantes desta pesquisa.

2.5 Faceta da alfabetização

Em se tratando de turmas de primeiro ano, a alfabetização é o tema em primeiro plano. Atualmente ouve-se falar em alfabetização digital, alfabetização matemática, alfabetização científica. O termo “alfabetização” alcançou a dimensão de iniciação a alguma linguagem, não necessariamente ao alfabeto. É possível dizer, nessa perspectiva, que o primeiro ano é uma alfabetização em todos os conteúdos escolares. Quanto à leitura e à escrita, se tratam, *stricto sensu*, da alfabetização. Segundo Magda Soares (2020b), a alfabetização é necessária, mas não suficiente, pois deve vir acompanhada do letramento, que é, em poucas palavras, o uso competente da língua. Uma explicação resumida do processo de alfabetização e letramento, feita por Soares, se encontra em seu livro: “Alfabetização: a questão dos métodos”, e é reproduzida aqui, pois explica como deve ser o processo de ensino da leitura e da escrita na perspectiva de alfabetização e do letramento, e que não foi possível no período pandêmico.

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em **escrita inventada**, aos poucos em frases e, pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos **reais** que foram lidos, que compreenderam e interpretaram [...] (Soares, 2020b, p. 350, grifos da autora).

É possível ensinar uma criança a decorar o alfabeto, juntar letras em sílabas simples e recitá-las. A criança pode se tornar capaz de juntar essas sílabas em sons consecutivos, o que não significa que esteja lendo. Um sério problema que a escola vem enfrentando é a dificuldade com leitura e interpretação em todas as etapas de ensino. Basta acompanhar as provas do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, a cada ano e os comentários de professores universitários sobre a dificuldade de leitura, interpretação e escrita dos alunos.

A base desse problema está na alfabetização, que não pode ser compreendida como apenas decodificação e codificação. Juntar letras, sons e sílabas não faz um leitor, por consequência, não forma um escritor.

Um aluno aprende umas poucas palavras-chave, umas poucas famílias de sílabas geradoras, e a regra insistente de que ele deve observar a própria fala (ou a do professor) para escrever. Soma-se a isso a expectativa de que aprendendo a escrever aprenderá automaticamente a ler. Além de essa ser uma forma muito complicada de ensinar a ler e a escrever, é incompleta e, por essa razão, pode não ser suficiente para dar os subsídios necessários para os alunos resolverem seus problemas (Cagliari, 2009, p. 157).

A alfabetização precisa acontecer concomitantemente com o letramento. A criança nasce em um mundo letrado, cresce cercada por palavras. Ela chega na escola com sua própria bagagem, e o professor é responsável por conhecer em qual nível de desenvolvimento real ela se encontra. Isso não foi possível na pandemia, com o ensino remoto. No primeiro encontro do Grupo Focal, a primeira pergunta lançada foi:

Moderadora: - Qual foi a percepção que vocês tiveram sobre alfabetizar a distância durante a pandemia?

P2: - Não existiu.

P4: - Não houve o processo de alfabetização.

P3: - Nosso papel, a meu ver, era orientar os pais, porque eles é que tinham que fazer esse papel de alfabetizar a criança lá na casa deles, né.

P1: - Então, é o que a colega falou. Eu acredito que não foi introduzido.

P5:- .A família ajudava a decorar e eles mandavam vídeo, mas dava pra ver que não tava sendo lido, tava sendo apenas falado, né. [...] mas uma leitura assim, pro primeiro ano, menos de 50% da turma.

As professoras entendem que alfabetizar e letrar são processos. Como tal, cada criança tem seu ritmo, seu percurso, embora se espere uma média em crianças de mesma idade e situação socioeconômica. No ensino remoto, a alfabetização se concentrou em atividades de reconhecimento de letras e escrita, uma vez que a possibilidade real das professoras foi a atividade impressa. Isso ia completamente na contramão da maneira ideal de alfabetizar uma criança.

P4: - A gente usava bastante as musiquinhas com as famílias silábicas, né.

P3: - Começa a cantar.

P4: - o som, o fonema... eu, principalmente, né, os fonemas, pra criança ver ali, a boquinha, como que fazia, o som que saía, com a família silábica.

P1: - Eu dou aula pra uma menininha agora, que a irmã dela tava na minha turma de primeiro ano. E semana passada a mãe dela me pediu se eu não tinha aqueles videozinhos que eu mandava porque ela queria ajudar a filha, que está agora no primeiro ano, com os vídeos.

Por mais conhecimento técnico que uma professora pudesse ter sobre alfabetização, as condições materiais do momento não permitiam que o processo se desenvolvesse, a menos que a família do aluno tivesse competência para agir como mediadora pedagógica. No caso da mãe que pediu o vídeo novamente, claramente ela utilizou com a filha durante a pandemia, ou seja, atuou como mediadora na aprendizagem da criança em casa.

A cobrança por resultados, necessidade de algum tipo de avaliação, eram totalmente irrealistas. A criança precisa entender qual a função social da escrita e, no caso das camadas populares, inclusive a função social da leitura. Para isso, é necessário o ensino presencial, que não ocorreu no período pandêmico.

Escolas com mais recursos, como o caso das particulares, conseguiram alfabetizar crianças justamente porque havia a possibilidade de interação síncrona professor-aluno.

Houve a tentativa através de vídeos e gravações, mas o acesso ao suporte, nas condições das escolas pesquisadas, era precário.

A faceta da alfabetização foi totalmente prejudicada no ensino remoto emergencial. O letramento, praticamente impossível. Concordando com Vigotsky: “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (Vigotsky, 2007, p. 143). As atividades a serem preenchidas, sem contexto, se tornavam treinos motores sem sentido, e, como uma das professoras chamou: um calhamaço.

O capítulo três trará uma análise e discussão dos temas que estão divididos em duas categorias, extra e intraescolares, sendo chamados de escrevivências. Apresenta os relatos das professoras sobre assuntos de fora e de dentro da escola que afetaram diretamente suas práticas pedagógicas, ou seja, relatos sobre suas vivências enquanto docentes no período pandêmico e sobre as relações sociais que condicionaram o fazer docente naquele momento.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO: ESCRIVIVÊNCIAS

A Sociologia da Experiência se afasta da ideia de sociedade como um sistema pronto e acabado que define os papéis dos sujeitos. É, agora, uma justaposição de três grandes tipos de sistema: integração/comunidade, competição/mercado e cultural.

Para falar em termos mais concretos e necessariamente grosseiros, poder-se-ia dizer que uma formação social é composta de uma “comunidade”, de uma economia e de uma cultura. Cada um desses elementos é sustentado por uma lógica própria e define-se num campo e num espaço particulares: geralmente, as comunidades são nacionais, locais, “étnicas”..., o mercado é internacional, a cultura é hoje em dia a dos indivíduos (Dubet, 1994, p. 113, grifos do autor).

A escola é uma comunidade local e segue suas próprias regras e diretrizes. Contudo, é regida pelas leis de mercado, que é internacional. Em justaposição a isso, há os indivíduos, cada um com sua cultura, seu universo. Nada disso deixou de existir e funcionar durante o período pandêmico. As relações sociais não deixaram de acontecer com o distanciamento físico imposto pela situação.

O trabalho docente nas escolas municipais de Foz do Iguaçu durante a pandemia, independente da turma, série ou unidade escolar, foi um trabalho duro, improvisado, cansativo e que cobrou um alto preço de professores, gestores e famílias. Dentro desse cenário, numa circunstância que acabou por colocar toda a humanidade sob o microscópio, houve, na docência, uma vivência pessoal e coletiva que é “escrevvida” aqui.

Dentre as múltiplas facetas que o trabalho docente apresentou no período pandêmico, os dados construídos a partir dos relatos das professoras que participaram do Grupo Focal da pesquisa, e que foram igualmente vividos por esta pesquisadora em sua realidade escolar, foram divididos em duas categorias: extraescolar e intraescolar.

Para além do desempenho como docente, as professoras enfrentaram o contexto extraescolar que condicionou suas ações e da escola. Retirados de seu território geográfico, alunos e professores tiveram sua rotina escolar compartilhada com as famílias e julgada pela mídia. De todos os lados havia pessoas que se achavam entendidas para determinar como, onde e quando deveria ser feito o trabalho do professor. Nesta categoria estão os relatos feitos pelas professoras, de agentes externos à sala de aula: familiares, gestores e mídia. Fatos e vivências que interferiram no trabalho docente do período pandêmico e afetaram psicologicamente as professoras.

Na Sociologia da Experiência, Dubet chama de “introdução da subjetivação nas relações sociais” (Dubet, 1994) quando o ator (no caso, as professoras) articula as diferentes

dimensões da ação, quando procura dar sentido a suas condutas. Viver em sociedade é viver relações, sejam elas pessoais ou de trabalho. A dinâmica sempre se dá nas relações sociais. Nessa perspectiva, a concentração se dá mais em objetos particulares, limitados e, sobretudo, sobre os atos. Para Dubet (1994), o sujeito é um projeto individual e social, feito a partir da articulação entre lógicas de ação diferentes e vinculadas a um sistema social. A sociedade atual não é mais uma totalidade, um sistema, um conjunto coerente. Agora, é como um *patchwork* que se dissolve numa rede de sistemas com racionalidade própria. Sendo a escola uma dessas redes, com racionalidade própria, está também sujeita às interferências das outras redes; família, gestão municipal, mídia, entre outras; que acabam por condicionar as ações dos sujeitos e as decisões sobre suas ações.

Na categoria intraescolar foram elencados os elementos dos relatos que são comuns às atividades escolares presenciais e que fazem parte do cotidiano escolar e das atribuições do professor em tempos normais. Esses elementos, como o vínculo afetivo professor-aluno, o uso dos equipamentos disponíveis na escola, a dinâmica de atividades, o planejamento, a avaliação, a burocracia e os atos de ler e escrever, são todos próprios da realidade intraescolar. Acontecem dentro dos muros da escola e são responsabilidade do professor. Permaneceram como sua responsabilidade durante todo o período pandêmico, apesar das circunstâncias, e afetaram o trabalho docente.

3.1 Escrivência sobre fatores extraescolares

Na categoria extraescolar estão os relatos feitos pelas professoras acerca de agentes externos à escola: familiares, gestores e mídia. Fatos e vivências que interferiram no trabalho docente do período pandêmico e afetaram psicologicamente as professoras e suas ações pedagógicas. Na escrivência destas professoras, os fatores extraescolares que afetaram seu trabalho foram a atitude das famílias quanto ao ensino remoto, posicionamento da gestão municipal, situação socioeconômica de seus alunos, mídia e redes sociais, medo da COVID-19 e administração do *home office* com a própria família.

Ao mesmo tempo em que procuravam fazer o trabalho fora de seu território geográfico, com todas as limitações existentes, as professoras tinham igualmente que lidar com as emoções afloradas numa circunstância tão caótica mundialmente. Em se tratando de saúde, o medo foi um companheiro constante, já que a COVID-19 é transmitida por vírus, e as professoras ficavam vulneráveis nos encontros presenciais que foram agendados. A falta

e/ou demora de vacina para essas profissionais impactou o sentimento de medo de contaminação sua e de sua família.

Enquanto tudo isso ocorria, a pressão veio por conta das normativas que demoraram a ser passadas, obviamente pelo inusitado da situação e o despreparo da gestão para tal ocorrência, que, diga-se de passagem, ninguém estava preparado em nível mundial. A mundialização, entretanto, não retira da administração a responsabilidade de se mobilizar e utilizar todos os recursos disponíveis; materiais e humanos; para administrar esse momento e amparar os professores.

Uma das professoras relatou a mobilização interna de sua escola para ofertar um curso preparando os docentes no uso das tecnologias para gravar, editar e enviar vídeos. A situação pareceu tão excepcional que antes de contar sobre o curso, relutou, como se fosse um segredo, algo que não deveria sair de sua unidade escolar. Naquela escola, professores foram instrumentalizados com aulas presenciais escalonadas e que forneceram certificação de horas através da extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Se foi possível para essa escola, seria possível para todas.

P5: - Nós fizemos uma força-tarefa. [...] Nós dividíamos, nós fizemos um curso pra gravar esses videozinho.

Eu conversei com a professora X (da Unioeste), montei um projeto: alfabetização digital. [...] porque a certificação foi mais ou menos 40 horas o certificado. E daí a gente certificou todos esses dias. [...] Mas sempre falei: - gente, eu vou organizar só se tiver o certificado, porque eu não vou gastar o meu tempo, a minha sabedoria aqui se eu não puder ganhar, nem vocês, com o curso.

O citado curso atingiu cerca de 40 professores, uma vez que foi aberto para algumas escolas conhecidas da professora e para a comunidade. Foi organizado de forma a utilizar os dias que os professores eram escalados para estarem presencialmente na escola e ajudar os professores que não conheciam os recursos digitais para o planejamento de suas aulas. A professora em questão é uma das mais jovens do grupo e possui muitas habilidades com a informática. Em suas palavras, não tem dificuldade com essas coisas.

A explicação sobre toda a organização desse curso apareceu por conta da curiosidade das outras colegas, que até então compartilhavam suas dificuldades com vídeos e áudios.

P3: - Fora que tinha que gravar o vídeo mil vezes até ficar bom, né;

P2: - É, isso foi a parte que mais causava estresse na gente.

Procurar o tema, explicar a tarefa através de vídeo, gravar e editar são habilidades que as professoras em geral não dominam. Quando a modalidade é EaD, existe toda uma estrutura e profissionais de mídia para produzir o material.

P2: - A gente já não aguentava mais, gravar. E não conseguia editar, arrumar, pra jogar no Youtube que cabe mais tempo de vídeo. (pausa) Foi difícil esse reinventar pra mim, eu tenho outra visão agora.

P4: - Estamos tentando, estamos tentando! Fazer uma coisa melhor pros nossos alunos.

P3: - Aí, alfabetizar naquele tempo, é, daí tipo, mexer com vídeo, não era muito a minha habilidade. Daí teve que aprender a editar, essas coisas ... daí foi difícil mesmo.

Esse é um problema que teria sido evitado se a SMED proporcionasse um pequeno estúdio com um profissional habilitado, em sua sede, deixando à disposição de professores. Evidente que um estúdio não seria suficiente para atender todas as unidades, mas num momento de calamidade pública, recursos poderiam se realocados para instrumentalizar os professores nas gravações. Outra possibilidade seria um rodízio entre as escolas, para a gravação das explicações de tarefas, uma vez que o currículo exigido era igual para todos. Qual a necessidade de 50 escolas gravarem vídeos dos conteúdos? O contato direto com os alunos, este sim exigia a individualização de atendimento. Mas a explicação da atividade, ou do conteúdo, poderia ser uniformizada, em forma de aulas gravadas para todo o município. A gestão tem a responsabilidade de pensar em estratégias num momento como esse.

Com o fechamento das escolas, as famílias dos alunos puderam sentir a falta que o espaço escolar faz na vida das crianças, e perceberam as limitações para intervenções pedagógicas com seus filhos. O que não impediu de que, com o tempo, houvesse uma espécie de estranhamento da família com a escola, em virtude das atividades cobradas pela instituição sem que os pais tivessem preparo ou condições para administrar a situação. Acabava acontecendo um velado jogo de queda de braço entre as necessidades burocráticas das professoras e as limitações familiares.

Outra professora relata o recebimento do que ela chamou ironicamente de bilhetes carinhosos, da parte de alguns pais. Reclamações grosseiras sobre quantidade e tamanho das atividades, bem como da própria atividade. Como ela mesma diz: um desrespeito com o professor. Conclui: - “E aí aquilo assim, e esses bilhetes, a gente se esforçava! Porque, assim, eu me senti frustrada.”

É interessante notar que em momento algum as professoras se referem a uma formação deficitária em suas carreiras. Todas assumiram para si a responsabilidade de conseguir adaptar as atividades curriculares exigidas e fazer chegar aos seus alunos as aulas de acordo as orientações de cada escola, independentemente do uso de TICs. Há aí um tanto do comportamento já arraigado em professoras do município, de que devem dar um jeito de fazer acontecer, independente de suas condições materiais e psicológicas. Esse

comportamento tem sido reforçado pelo discurso de colaboração em torno de um resultado, no caso o IDEB, e que nada mais é do que o sistema mercadológico ditando o funcionamento da escola.

...as novas técnicas de “gestão de pessoas”, as “colaborações” e as “parcerias” procuram “envolver” as *personificações* do trabalho de modo mais interiorizado, procurando converter os empregados “voluntariamente” em uma espécie de *autocontroladores* de sua produção, em *déspotas de si mesmos* (Antunes, 2018, p. 124, grifos do autor).

Foi o recorrente reinventar que se popularizou como um ato heroico dos professores, no sentido de enfrentar o momento, qualquer que fosse o esforço dispendido para isso.

Na fala das professoras, elas questionam como que se faz a reinvenção do professor, sem subsídios. Uma delas menciona que se sentia como se um *coach* estivesse falando para ela: “você vai conseguir, não importa como a situação esteja”. Em suas palavras - “Na época foi bonito ouvir isso. Depois, eu penso que foi uma mera desculpa pra: você tá ruim, você tá na merda, mas sorria!” Como um incentivo de palavras vazias, sem levar em conta a realidade. E que só dependia dela. Ela que vai conseguir. Não uma equipe, uma gestão, a unidade escolar. Ela, como professora.

Os fatores externos foram apontados como uma das maiores causas de ansiedade e estresse pelas professoras. Elas sentiam que não estavam fazendo o suficiente, ou que estavam constantemente em dívida, seja com o município por estar “recebendo para não trabalhar”, isso na visão da sociedade, seja com as famílias, porque não conseguiam ensinar as crianças remotamente, ou, ainda, com alguns grupos específicos, como um movimento de acusação contra as professoras de que elas não poderiam ser vistas em nenhum cenário externo à sua residência, uma vez que não saíam para ir para a escola.

P2: - Aí foi frustrante. E sem contar as ofensas de pais, né.

P4: - Como se a gente não quisesse ir trabalhar, como se a gente não estivesse trabalhando! Como se estivesse em casa “de boa.

As mídias tiveram sua contribuição, com julgamentos que atingiam diretamente o psicológico dos professores. Naquele período, uma das expectativas entre os professores era de que a SMED fizesse um pronunciamento na TV explicando para a população como estava se dando o ensino remoto. A secretária da Educação falou no rádio, em uma das entrevistas, valorizando o trabalho dos docentes municipais, mas foi muito pouco para dirimir o desconforto gerado.

P4: - É, o povo falava no Facebook mesmo.

P2: - Ah, tá só em casa, aí, fazendo nada. Ah, se vir no mercado, tem que ‘dar um pau’. A gente ouviu isso aí.

P4: - E isso também fazia mal, né.

P2: - Sofrendo violência, né, ameaça.

Diante de um quadro com incitação à violência física, era de se esperar uma atitude mais firme da SMED, enquanto administradora da rede, em defesa de seus professores, o que não ocorreu.

Sem qualquer apoio extra, cada uma buscou as alternativas possíveis para cumprir as exigências curriculares e burocráticas naquele momento, diante de ausência da administração pública em suprir recursos, tanto humanos quanto materiais.

P5: - Só que daí que eu acho também que... a gestão, coordenadora, né, falhou. Porque daí jogou os professores. Aí se pedia, passava na TV que os professores estavam atendendo de forma remota, parecia que era todo mundo, parecia que tinha sido ensinado a fazer isso. E não. Cada um tentou se adequar ali com a sua maneira, do seu jeito, né. Todo mundo se reinventou, mas foi muito difícil mesmo, foi uma época bem dolorosa pros professores. E ainda o povo falando que a gente não tava trabalhando.

A sensação de desamparo foi visível no grupo enquanto esses episódios eram relatados. Dentro da escola, as professoras normalmente se sentem resguardadas de ataques tão diretos assim, tanto pela questão do espaço físico quanto do filtro que a coordenação e a direção escolares proporcionam ao professor no dia a dia. Na ocasião, se sentiram expostas e julgadas.

Toda essa movimentação externa trouxe um peso significativo na vivência das professoras. É uma consequência natural de sua subjetividade enquanto sujeito responsável por suas ações. Pois:

Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros. Deste ponto de vista, a experiência individual é uma aporia (Dubet, 1994, p. 104).

Para a Sociologia da Experiência não existem mais os papéis definidos pela sociedade. O sujeito se constrói por suas experiências, e estas não são individuais. Nessa perspectiva, o ataque sendo feito ao grupo de professores (e aqui se incluem os estaduais), tornou o efeito mais devastador. As repercussões mal direcionadas sobre o trabalho docente afetaram as professoras e suas famílias, gerando insegurança e mais medo.

Outro condicionante externo foi a situação socioeconômica das famílias atendidas por cada escola. É de conhecimento geral que as escolas, na maioria, socorrem alunos e famílias em necessidades materiais. É quase um consenso que as professoras forneçam lápis, cola, borracha, caderno entre outros materiais, durante o ano, para alunos de baixa renda. Como mencionou uma das professoras, até movimento de “vaquinha” para comprar cestas

básicas ocorrem nas unidades escolares. Com a pandemia, esse quadro agravou. Para além da responsabilidade com o conteúdo escolar, as professoras se viam angustiadas pela situação financeira que as famílias estavam passando.

P2: - Eu falo, foi momentos difíceis (sic)... porque criança na nossa região eles são muito carentes, então muitos não comiam. Iam na escola pra comer. Os pais chegavam chorando, né: arranja uma cesta, alguma coisa. Fazia vaquinha.

P4: - É porque na nossa escola, como a nossa escola é muito carente ... às vezes a gente se envolve até muito mais do que deveria na parte assistencial e se envolve emocionalmente com os alunos. Então assim, a gente tá com nossos problemas, com nossas dificuldades de atividade remota, aí vem o pai: - ah, eu tô com tantos filhos lá, não tenho comida. Aí vai lá a gente se reunir na escola, fazer vaquinha, então tudo isso além das coisas de alfabetização.

É muito difícil para uma professora não se preocupar com as condições materiais de seus alunos. Exigiria um distanciamento emocional impossível no desempenho da docência. Dessa forma, o elemento extraescolar “situação socioeconômica das famílias atendidas” afetou bastante a ação docente das professoras.

P4: - Daí você tá em casa, você saber que seu aluno, tá na casa dele, tá com problema, tá né? Então assim, isso também. E até hoje essa é uma questão da escola em si, na verdade. Um cuidado que a gente tem.

Concomitantemente com o preparo das atividades e a preocupação de fazê-las chegar aos alunos, as professoras se viam preocupadas com o que esses alunos teriam para comer. Uma necessidade básica deveria ser garantida como direito a qualquer ser humano. No contexto pandêmico, essa situação se tornou ainda mais crítica, uma vez que os pais ou responsáveis não podiam sair de casa para trabalhar, e muitos inclusive perderam seus empregos. Além de não estarem preparados para ensinar seus filhos, muitas famílias tinham como prioridade apenas alimentá-los.

P4: - Além do processo de preparar atividade, de mandar vídeo, então assim tudo isso também gerava mais ansiedade.

A professora, mesmo estando afastada da escola em virtude do distanciamento social imposto, teve seu grau de ansiedade multiplicado pelas condições extraescolares a que foi submetida na ocasião.

Esse foi um momento em que as cinco professoras concordaram durante o relato. Em todas as escolas pesquisadas, essa foi a realidade. Não é função da professora nem da escola dispendir recursos materiais para socorrer as famílias com cesta básica ou qualquer tipo de alimento.

A prefeitura providenciou a entrega de cestas básicas para todas as famílias atendidas pela rede municipal durante o período. Porém, como depende de burocracia e mobilização

logística, nem sempre esse auxílio chegava a tempo ou de forma suficiente para essas pessoas. As escolas recebiam os pacotes de alimentos não perecíveis e tinham que organizar a entrega para os pais. Havia a distribuição de ovos e verduras também, que nem sempre chegavam no mesmo dia na escola. Isso gerava uma dificuldade em escalonar os professores para a entrega, avisar as famílias de que os alimentos estavam disponíveis, e algumas vezes, providenciar que esses pais voltassem para buscar o restante nos dias seguintes. Algumas pessoas, como, por exemplo, avós idosos ou com dificuldades motoras, não conseguiam transportar os pacotes para suas casas. Mais uma vez os professores e/ou direção da escola foram mobilizados para levar os alimentos até as famílias.

P4: - A entrega das cestas.

P2: Sim! Lembra o dia que fiquei até duas da manhã? Eles mandaram uma lista com todos os nomes, e aí eles falaram: - ah, mas aí na lista você tem que ver qual (família) que tem CRAS¹¹.

P4: - É.

P2: - Aí ficamos, algumas pessoas lá, até duas da manhã. Riscando, riscando. Aí, depois que riscou, juntar. Aí eu digitava, a outra falava, sobrecarregou um monte. E no outro dia eu tinha que estar lá (na escola). ... E aí era muito. Falei: gente isso é administrativo, isso deveria vir pronto. Ah, mas vou ajudar, né? O intuito de ajudar era maior, aí eu ia. Eu deteriorei minha saúde.

Todo esse trabalho que as professoras fizeram não era visível para a comunidade. Ao chegar para retirar as atividades e/ou as cestas básicas, o que os pais viam era a professora ali, sentada, só entregando e cobrando a tarefa anterior. Por isso a sensação generalizada de que as professoras estavam ganhando para não fazerem nada. Contudo, esse trabalho dos bastidores, por assim dizer, provocou desgaste físico e emocional nas docentes, uma das facetas falada, mas pouco conhecida, da ação docente na pandemia, vivida intensamente pelas professoras.

P5: - Só o fato de, né, receber, ouvir, acolher às vezes aquela família, por mais que tava passando uma situação difícil. Igual, teve famílias que perderam o emprego. Então ia lá (na escola), se queixava, colocava pra fora. Às vezes não tinha oportunidade de fazer isso em outro momento e viu que ali na escola, com aquela professora, é, tinha mais liberdade pra isso.

Fazer o acolhimento das famílias acrescentou ao trabalho docente mais uma faceta: a função terapêutica. Algumas professoras sentiram que faziam o papel da terapia para os pais angustiados com toda a situação. Era, também, um momento de desabafo. No entanto, há que se levar em conta que esse acolhimento, num momento crítico para as próprias

¹¹ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública de atendimento à população, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social. O CRAS atende pessoas com deficiência, idosos(as), crianças e adolescentes, pessoas inseridas no Cadastro Único, beneficiários do Programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada (BPC), entre outros (GOVERNO FEDERAL).

professoras, cobrava um preço emocional. Dubet afirma: “A acção é definida pela natureza das relações sociais. Uma acção é uma orientação subjectiva e uma relação” (Dubet, 1994 p. 110, destaque do autor). No período da pandemia, a relação das professoras com as famílias passou a ser de assistencialismo, de uma forma ampla. Acolher, ouvir, fornecer alimentos, material escolar, transcende o trabalho docente. Porém, a natureza das relações entre os professores e as famílias sofreu essa transformação durante o período, transformando as ações das professoras. Cada uma, individualmente, pode reagir de uma maneira, porém todas acabaram por assistir as famílias em algum grau. Quanto ao poder público municipal, em nenhum momento se preocupou em acolher os professores que estavam ali, na linha de frente. As funções foram delegadas, mas cada um teve que buscar os próprios recursos físicos e mentais para desempenhar todas elas.

Nesse panorama de condições para o trabalho docente, mais um aspecto extraescolar é a dinâmica nas famílias das próprias professoras. Com o *home office* generalizado, os domicílios passaram a ser, também, os escritórios ou salas de aula para os profissionais naquela conjuntura. Professoras casadas ou solteiras que moram com os pais dividem a casa com outros adultos em *home office*. Para as que têm filhos, dividem com a sala de aula remota das crianças e suas atividades. Não somente os aspectos emocionais que afetaram essa situação, há juntamente o espaço físico que foi tomado por quadros, câmeras, cadernos, computadores e todo o material necessário para dar continuidade às atividades escolares de forma remota.

P2: - Meu marido reclamando – você se tranca no quarto e não faz mais nada, só trabalha. Meu pai reclamando – você sumiu, você tá depressiva. Aí ficava com tudo aquilo. Aí falava: gente! Aí eu falava: meu Deus!

P1: (sobre a filha recém-formada) - Então foi difícil, né, porque por mais que a gente tava em casa, mas tava trabalhando. E às vezes precisava de um tempo, né, pra ela também, pra essas conversas, e... bem difícil, assim.

Sem estrutura e treinamento para ministrar as aulas a distância, as professoras precisaram adaptar e providenciar todos os recursos para continuar trabalhando em casa. Uma delas relatou que adquiriu um quadro branco e colocou no quarto, para gravar a explicação da tarefa como se estivesse em sala de aula física. Outra, montou precariamente um pequeno estúdio para gravar atividades do caderno. Todas relataram dificuldades com as gravações por causa de barulho, cachorro latindo, filhos chamando, entre outros. É possível imaginar o transtorno e o estresse causado na família toda durante esse período. Especialmente porque, com o passar das semanas, resultados eram esperados sobre a aprendizagem das crianças. Então, não somente era necessário montar toda uma estrutura,

aprender como usar, enviar e garantir que os alunos acessassem e os pais entendessem as atividades; as professoras precisavam apresentar avanços na alfabetização desses alunos. Lembrando que foram dois anos letivos nessa situação.

P2: - Chegava os envelopes (sic) com máscara dentro, tudo assim: - pronto, pega. Mas eu não posso encostar! – Vamos, tem que render, tem que render. Tipo, no começo foi tudo assim bonitinho, depois começou a sobrecarregar.

P5: - Ah, é, eles ainda fizeram visitas na escola pra ver como é que tava, agora que eu lembrei. É verdade, eles fizeram visitas, fizeram aquela leitura, aquela dos números, né?

No segundo semestre de 2021 houve o retorno às aulas presenciais de forma híbrida, ou seja, cada semana a professora recebia uma parte da turma e a outra ficava em casa, com atividades remotas. Sabendo que no ano anterior a criança esteve no primeiro ano e todas as atividades foram remotas, como era possível que esses alunos tivessem avançado na alfabetização, a ponto de serem avaliados? É sabido que foram promovidos para o segundo ano automaticamente. Porém, toda a gestão estava consciente de que essas crianças não tiveram condições para a alfabetização. Já foi relatado que, as que avançaram, é porque tiveram muito apoio familiar, não dependeu da ação docente remota. Mesmo assim, foi cobrado das professoras o resultado.

P5: - Era como se pegasse os alunos e colocasse eles no quinto ano. E o quadro cheio de coisa pra eles copiarem e eles não sabiam. Então você tinha que dar conta do conteúdo, tinha que seguir o planejamento, que a secretaria cobrava. Mas os alunos não tinham competência pra tanto, né. Então era realmente muito difícil, muito frustrante. É bem essa palavra.

Mais uma vez é possível observar que a professora se responsabiliza por entregar os resultados cobrados. Ela busca uma maneira de ‘dar conta’, a ponto de se sentir frustrada no desempenho da função docente. Todos os envolvidos; professores, diretores, coordenação pedagógica, Secretaria de Educação, familiares; estavam cientes de que no ano anterior a aprendizagem havia sido muito prejudicada. Era tempo de rever o currículo e adaptar para a nova situação. O próprio CNE sugeriu uma união dos dois anos letivos como um *continuum*, de forma excepcional, para a circunstância. Não foi incompetência das professoras, nem negligência durante a pandemia. Especialmente nas escolas que atendem a população de baixa renda, muitas dificuldades impediram o avanço na aprendizagem das crianças.

P4: - Não houve o processo de alfabetização. Ele parou. E aquelas turmas que estavam no processo, que hoje são alunos de 4º ano, até hoje estão com avanços muito pequenos em relação a outros alunos. É muito visível, onde nós trabalhamos, que turmas de primeiro ano avança (sic), agora... mas aquela turma específica de primeiro, de 2020, de ano de pandemia, é a turma que mais tem dificuldade.

Em Foz do Iguaçu parece não ter sido levado em conta que o fechamento das escolas por um período superior a dezoito meses causou grandes impactos na aprendizagem das crianças. Um estudo realizado pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF¹² em 2021, apontava que os danos causados na aprendizagem das crianças pelo fechamento das escolas, em países como o Brasil, seriam proporcionais ao tempo da duração do fechamento. Ou seja, especialmente para crianças tão pequenas como as do primeiro ano, levaria um mínimo de vinte e quatro meses para recuperarem a aprendizagem defasada. Em que pese o fato de que esses organismos internacionais visem apenas os aspectos econômicos envolvidos, e suas pesquisas apontem, invariavelmente, os bilhões a serem perdidos por essa geração que foi comprometida pela pandemia, não se pode desconsiderar a pertinência de uma pesquisa desse nível. Espera-se que a gestão na Educação seja feita por pessoas preparadas para analisar a situação real, fazer um diagnóstico e planejar estratégias a partir dessa realidade. Contudo, assim como os registros no LRCOM, o ano de 2020 foi considerado normal, como se tudo tivesse acontecido de forma presencial, sem nenhuma catástrofe mundial acontecendo e atingindo a humanidade. Entretanto, em 2021 a pandemia continuava, nem o ensino nem a aprendizagem estavam ocorrendo de forma convencional ainda. Mas os resultados precisavam ser apresentados. As professoras conheciam a realidade de seus alunos, a realidade das aulas remotas, a inexistência da progressão da alfabetização. Mesmo assim, todos os fatores contrários à aprendizagem foram ignoradas na adoção de metodologias de avaliação ou mesmo para o planejamento das aulas.

P4: (o professor) - Não tem autonomia pra trabalhar. E até hoje.

P5: - Não. É imposto muita coisa pra nós professores.

P4: - Tipo assim, se a gente tivesse – bom eu tenho que trabalhar poema nessa quinzena, mas eu tenho outros conteúdos que eu posso – Ah, eu tenho poema, mas tenho sei lá, um conto, posso fazer essa troca. Eu não posso fazer isso.

A que ponto chegou o nível de cerceamento da autonomia do professor nesse período pandêmico? A professora, que está na sala de aula, conhece os alunos, não pode trocar um poema por um conto naquela semana, porque todas as unidades de ensino são obrigadas a trabalhar os mesmos conteúdos nos mesmos dias. Na prática, não há diferença com o método apostilado que algumas redes privadas adotam, quando cada tema, cada atividade precisa ser vencida naquele determinado tempo, independente da turma acompanhar ou não. É fácil cumprir ordens, pois estas carecem de pensamento crítico. O incômodo que ainda se pode

¹²Para informações sobre esta pesquisa, acessar <https://web.archive.unesco.org/web/20220625093838/https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao> Acesso em 08 abr. 2024.

encontrar nas professoras (e que, a permanecer nesse ritmo, será sufocado), se deve ao fato de que, na subjetividade de cada um, existe o olhar crítico para a realidade e a situação que está posta. “No registro da subjectividade social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida por um sistema de produção e de dominação” (Dubet, 1994, p. 113). O controle das ações docentes é derivado da necessidade de produção de resultados mensuráveis e visíveis.

No município de Foz do Iguaçu, aparentemente, todas as escolas são consideradas iguais, o que leva ao questionamento sobre a serventia de um Projeto Político Pedagógico de cada unidade, uma vez que todas vão trabalhar igualmente, a despeito de sua realidade. Ainda que tenha ocorrido no período pandêmico, essa política de uniformização das aulas permanece até o momento atual, segundo o relato das professoras. Enfim, para que seja formada um mão-de-obra assalariada adaptável, dócil, flexível, é preciso formar primeiramente um professor que seja assim.

Por fim, o fator extraescolar, que é invisível, mas impactou todas as atividades docentes na época, foi o medo. Medo do desconhecido, da doença. As professoras são, em primeiro lugar, pessoas. São humanas. E, em que pese a situação de que havia profissionais da saúde na linha de frente, entre outros, que se arriscaram e até perderam suas vidas no enfrentamento da doença, as professoras não faziam parte desse grupo. Não são profissionais que estão habituados a enfrentar situações como essa. A demora com a vacinação da população e, prioritariamente com os profissionais que deveriam retomar o contato com o público, elevou o medo de contrair a COVID-19 e, mais do que isso, levar para casa e contaminar sua família.

P5: - É que a gente tinha muito medo, né, no começo. Era tudo muito incerto. Quanto mais longe, melhor.

P1: - Álcool toda hora.

P2: - E a mãe que foi pegar a cesta lá, e: - Ah! Eu tô com Covid. Aí eu: o quê???? Eu já era meio neurótica. - É, mas não tinha ninguém pra buscar minha cesta. – Aí eu tomei um banho, saí apavorada, passei álcool em tudo!

Trabalhar com medo. Por si e por sua família. Um momento de tensão completamente desconhecido pelas professoras. Há profissões que se expõem ao risco diariamente, e são preparadas para isso. As pessoas escolhem essas profissões. No caso das professoras, não é uma constante trabalhar com medo o tempo todo. Especialmente do desconhecido. E elas estavam com medo. No grupo focal, esse foi um momento de silêncio, quase reverência, de lembrança do momento vivido e sofrido. Precisavam estar à disposição, precisavam cumprir suas obrigações, evidentemente. Mas o tempo todo o fator medo estava ali, acompanhando.

E é necessário recordar que professores contraíram COVID-19, não necessariamente nas escolas, e alguns vieram a óbito. O pensamento de que professores estavam em casa, sem fazer nada, era um pensamento falso. Estavam expostos ao vírus tanto quanto qualquer outra pessoa, e tinham medo. Trabalharam com medo. A transmissão do vírus era muito rápida, e a manipulação dos materiais que vinham das casas dos alunos se configurava em um fator elevado de risco de contaminação. A prefeitura forneceu para os profissionais das escolas álcool, duas máscaras de tecido, óculos de proteção e luvas e orientou para manter a distância mínima na entrega das atividades, porém, esses equipamentos foram chegando aos poucos.

No retorno ao ensino presencial, de forma híbrida, os professores foram muito mais expostos à contaminação, uma vez que agora as crianças voltaram a frequentar o espaço físico escolar. Medidas como distanciamento das carteiras, escalonamento das turmas, fechamento dos bebedouros, entre outras, não anulavam o fato de que as crianças eram assintomáticas para COVID-19. Poderiam estar contaminadas e não apresentar sintomas. Nessa circunstância, determinar medidas, como medir a temperatura corporal da criança na entrada da escola, não surtia efeito algum. E imaginar que as crianças permaneceriam com máscaras de proteção o tempo todo de aula, que trocariam a cada duas horas, que manteriam as mãos higienizadas etc., era de uma ingenuidade sem tamanho.

P5: - Depois do recesso, a gente voltou (em 2021).

P2: - Verdade, eu lembro isso, tinha uma mãe que ela falou assim: - eu vou mandar meu filho pra pegar uma doença e morrer?

P5: - Que que vai falar? É bem isso.

P2: - Né? É o que que eu vou falar: - mãe, manda. Prefeitura tá mandando. – É verdade, né. Eu lembro que foi bem tensa essa época.

P5: - Uma família também foi lá questionar a escola, a diretora: - qual é a segurança que vocês dão? É... o que que vai acontecer com o meu filho? – E a fala que fizeram pra ela é que não teria mais essa oferta do ensino remoto, que seria presencial, que eles estavam tomando os cuidados, mas que teria um risco.

Ou seja, ali houve uma oportunidade de disseminação do vírus de forma massiva, de conhecimento da saúde pública. E os professores estavam diretamente em contato com essas crianças, diariamente.

3.2 Escrivência sobre fatores intraescolares

Na categoria intraescolar estão os relatos e vivências das professoras quanto ao trabalho que ocorre dentro dos muros escolares, independente da pandemia que se instalou. São o vínculo aluno-professor, a estrutura física da escola, a rotina, as atividades, tarefas e avaliações, burocracia, processos que envolveram a alfabetização de seus alunos no período.

Esses são aspectos que fazem parte da rotina docente e das atribuições de um professor. Evidentemente que essas ações sofreram o impacto do distanciamento social e do deslocamento de território que houve da escola para a casa, tanto do aluno quanto do professor, mas continuam sendo aspectos da rotina intraescolar das professoras.

Quando se trata de primeiros anos, é necessário lembrar que as crianças, especialmente de comunidades de baixa renda, entram para a escola como uma grande novidade. As primeiras semanas na escola são de adaptação, algumas vezes choro, momento de criar o vínculo com a professora, conhecer o novo ambiente, aprender novas regras de comportamento, entre tantas novidades. Tudo isso foi interrompido com a pandemia. Mesmo que tenham frequentado a Educação Infantil, muitas dessas crianças chegam sem uma bagagem consistente para a alfabetização, e as primeiras semanas constam de atividades de acolhimento, de retomada de conteúdos da Educação Infantil, com brincadeiras, psicomotricidade, sem entrar nos conteúdos de primeiro ano propriamente dito.

P3: - Tinha um que ainda mordida.

P4: - Tava assim, tava quase. Mas é igual ela falou, a gente ainda não tinha entrado no conteúdo propriamente dito aí, né. A gente tava na fase de adaptação, mesmo, a gente tava retomando o que eles viam lá no CMEI -Centro Municipal de Educação Infantil.

P3: - Porque eles iniciaram, aí veio o feriado de carnaval, e aí quando a gente começou a voltar com o negócio, com o caldinho mais grosso, entrou a pandemia.

Diante desses relatos, é preciso considerar que esse fator intraescolar não deixou de existir na condição de distanciamento social, muito pelo contrário, intensificou-se. Uma criança de seis anos precisa de tempo para se desapegar da mãe ou responsável e criar o vínculo necessário com a professora e se sentir segura na escola.

P2: - Assim, o 1º ano, até se chegar assim nas letras, nós pegamos aquele afeto, aquela confiança. Então nós fomos caminhando bem assim, aos poucos. Fazendo brincadeira, atividade, né. Pular, recortar, essas coisas. Então a gente não chegou no prático, chegou assim de forma bem superficial. Quando chegou no prático, entrou a pandemia.

Esse processo é essencial no sucesso da aprendizagem infantil. A criança está num momento importante de seu desenvolvimento psíquico e emocional. A escola acrescenta um universo de relações sociais ao seu mundo, onde ela precisa aprender a fazer escolhas e lidar com suas emoções. Na família, se aprende apenas as relações mais estreitas e íntimas (Vigotsky, 2010, p. 122) e a escola amplia o círculo de pessoas.

Com a pandemia, em alguns casos, os alunos não reconheciam as mulheres dos vídeos como suas professoras. Em uma das escolas pesquisadas, nem o contato visual através de vídeo foi feito com as crianças.

P1: - Na verdade a escola foi pelo WhatsApp mesmo. E assim, na época, a coordenação optou por não mandar vídeo, então a gente não fazia vídeos. A gente fazia as atividades, mandava atividades, a gente tinha muito pouco contato com eles.

Neste caso, absolutamente nenhum vínculo houve entre professora-aluno durante todo um ano letivo. Não tem como passar em branco na vida acadêmica dessas crianças um acontecimento desse porte. Não há como negar os efeitos da pandemia na aprendizagem dos anos iniciais, se o primeiro ano não foi devidamente retomado em 2021 ou 2022, presencialmente.

A interação professor-aluno é uma das mais importantes para as crianças de comunidades de baixa renda. Muitas vezes o professor é a única pessoa de quem essa criança recebe um elogio ou uma referência da língua padrão, de ética, de solidariedade, de perdão, compaixão, atenção ou cuidados. Muito além das letrinhas, palavrinhas, leiturinhas, textinhos, existe a humanização no processo de alfabetização e letramento da criança. Na perspectiva dos estudos de Vigotsky, é papel do professor educar também as emoções:

A emoção não é um agente menor que o pensamento.

[...]

...são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo (Vigotsky, 2010, p. 144).

Exercer a docência a distância, conhecer seu aluno, saber qual bagagem já trazia consigo antes de entrar na escola, tornou-se um desafio praticamente impossível de ser vencido na pandemia.

P2: - É aos poucos, né. Não é assim, chega e já vai fazer o cabeçalho e o alfabeto. Não. Tem aquele afeto, pula bambolê, dá salto, tem tudo isso né. Aí, quando chegamos, veio a pandemia. Aí foi frustrante.

Todo esse processo inicial é mais acentuado no primeiro ano, por se tratar de crianças pequenas e que estão adentrando um ambiente novo. Mas é importante lembrar que todas as turmas passam pelo período de adaptação com a nova professora, com os novos colegas, a ansiedade com os novos conteúdos que virão. O professor precisa desse tempo para conhecer seus alunos e realizar uma avaliação diagnóstica que se dá para além da avaliação escrita. O professor faz uma observação de seus alunos para reconhecer suas individualidades.

Esse tempo de adaptação e o desenvolvimento do afeto é um aspecto que foi bastante negligenciado durante a pandemia. O foco ficou em preencher documentos para validação do ano letivo, garantir a promoção dos alunos para o ano seguinte, cobrar dos professores resultados. Mas o trabalho invisível e primordial dos primeiros meses da criança na escola

não foi possível na pandemia. Isso impacta a aprendizagem das crianças e é preciso levar em conta.

Outro fator intraescolar que condicionou o trabalho das professoras foi a estrutura física da escola. Muito se fala do tradicionalismo do quadro-de-giz, mas este continua sendo o recurso mais utilizado nas nossas escolas municipais. E tem sido efetivo. Na minha experiência durante a pandemia, uma mãe de aluna relatou que utilizava uma porta sem uso como lousa, para ensinar a filha. Uma das professoras do grupo relatou que os pais compraram quadrinhos para ensinar os filhos em casa. O quadro permite que as crianças observem ao mesmo tempo a letra e seu traçado. É uma tecnologia barata para ensinar a ler e escrever. As professoras utilizam o quadro como um grande caderno que todos conseguem ver ao mesmo tempo. Nele, os alunos podem, individualmente, serem chamados a escrever as letras e/ou palavras em tamanhos grandes, treinar o traçado com movimentos amplos, enfim, as professoras utilizam variadas estratégias de ensino com o apoio desse recurso. No distanciamento social imposto na pandemia, as professoras se viram privadas desse recurso tão simples e tão útil no dia a dia. Esse fator condicionou o trabalho docente no período.

P3: - Até um quadro branco eu comprei, pra auxiliar em alguns momentos pra fazer vídeo. Pra tentar explicar como se fosse na sala de aula, né. Comprei um quadro e pus lá no meu quarto. (risos das colegas)

Nesse momento, todas as professoras começaram a falar ao mesmo tempo, se manifestando no sentido de que fizeram a mesma tentativa, de gravar vídeos com a explicação no quadro, simulando a sala de aula. Porém, todas desistiram de utilizar o processo, por ser de difícil execução. A voz da professora não fica nítida na gravação enquanto ela usa o quadro. Aparecem os sons do ambiente, como cachorro, criança chorando. A gravação ficava com a tela invertida. Ou seja, é necessário ter ambiente e técnica específicos para produzir esse tipo de material, muito utilizado nas aulas de EaD.

Dentro ainda do quesito estrutura, a impressão e reprodução das atividades impressas enviadas para os alunos foi outra situação condicionante para o trabalho docente. Enquanto na escola presencial o professor se utiliza mais de caderno (ou deveria), na situação de ensino remoto foi necessário imprimir ou fotocopiar as atividades e, para isso, as unidades escolares precisaram disponibilizar cotas às professoras.

P1: - A escola imprimia. Só que era outro problema, porque chegava lá com um tanto de atividades: - não! Reduz porque não tem cota pra tudo isso! Então a gente tinha que reduzir. Aí nesse reduzir, as atividades ficavam mesmo reduzidas (em tamanho). Teve pai que veio reclamar que as atividades eram pequenas. Simplesmente a coordenadora falou: - você não tem mais cota.

As professoras, por sua prática docente, sabem como devem dispor as atividades de forma pedagógica numa folha de papel. Para uma criança pequena, não basta copiar-colar atividades de internet aproveitando todo espaço disponível do papel.

P1: - E aí é assim, né, aquilo que eu falei, por exemplo, a questão das atividades, dos xerox, que eu acho que se fosse hoje eu bateria o pé, ia na Secretaria, falava: - ó, assim não dá. Eu preciso, né, ter mais recurso, eu preciso. Hoje seria diferente, até porque eu tenho, hoje eu tenho uma impressora que eu posso xerocar à vontade.

É fundamental respeitar uma distribuição espacial, tamanho de fonte, organização das atividades, para que a criança acompanhe e entenda a tarefa a ser executada. Quanto menor a criança, mais área de atividade escrita ela necessita, por não ter toda a habilidade motora fina desenvolvida ainda. Na situação de pandemia, a limitação por cota de impressão ou a economia de tinta por parte das professoras que possuem impressora particular, foi um fator intraescolar que condicionou o trabalho docente.

Outra estratégia utilizada em sala de aula no cotidiano escolar é a definição de uma rotina. Todos os dias as professoras fazem, por exemplo, a leitura do alfabeto, de numerais, do calendário, chamada através dos crachás, entre outras atividades que auxiliam no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Isso não foi possível na pandemia. O uso do caderno faz parte dessa rotina, especialmente para crianças tão pequenas quanto as de primeiro ano. Saber posicionar o caderno, qual é a parte de cima, qual é o lado esquerdo etc., são ensinamentos diários feitos na escola. Com o distanciamento social, ficou impossível observar como cada aluno utilizava seu caderno e fazer necessárias intervenções.

P1: - Uma coisa que prejudicou muito também, foi o uso do caderno, né. Porque do quarto ano hoje, eles não conseguem, não sabem usar o caderno. Até questão de espaço, de tudo, eles têm muita dificuldade.

P3: - Pula linha, pinta linha...

P2: - Eu tentei trabalhar isso, meu pai me ajudou, né. Fiz uma estrutura de vidro, colocava o caderno aqui, o vidro aqui (em cima) e a câmera gravando. Aí eu consegui usar o caderno assim. Porque eles não sabem, não sabiam.

Muitos alunos das escolas municipais não têm em casa a vivência com pessoas escolarizadas, portanto não possuem a familiaridade com o uso de caderno e com a escrita cursiva. A falta da rotina escolar, aliada ao ambiente com carteiras individuais e silêncio, fez diferença no progresso da aprendizagem desses alunos. Não basta simplesmente mandar para casa atividade no caderno, para economizar cópias xerográficas, se o aluno não possui autonomia para isso. Paulo Freire, que não alfabetizou crianças, e por isso mesmo conheceu muito de perto a realidade das famílias analfabetas, afirma “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2017, p. 3). Não é possível simplesmente “pinçar” a criança de sua realidade material e imaginá-la como um aluno idealizado.

Na continuidade, entram aqui as atividades propostas pelas professoras como tarefas para casa. A constatação é de que houve um esforço para transformar os conteúdos em atividades lúdicas. Entretanto, para executar essas atividades, as crianças necessitavam de conhecimentos prévios que não possuíam ainda, em sua maioria. Como o ensino remoto não faz parte da realidade da escola fundamental, as professoras não têm uma base para planejar as atividades. E não receberam subsídios técnicos para isso.

P4: - Pra eles escreverem a gente passava atividade pra eles copiarem no caderno.

P2: - Cabeçalho, nome, coisinha simples. Porque eles não sabiam nem abrir o caderno.

P3: - Nós tínhamos o caderno de leitura, pra ajudar na leiturinha. Aí, do lado eles tinham que copiar a leiturinha, né, escrever. E mandar pra gente.

Em outro momento foi falado que os alunos dominavam a leitura das letras em ordem alfabética, mas não alternada. Esses mesmos alunos recebiam a tarefa de copiar cabeçalho e pequenos textos ou frases. A necessidade de manter o conteúdo em dia se contrapunha à real condição de aprendizagem da criança naquele momento. Isso era especialmente importante do ponto de vista da validação do ano letivo legalmente falando. Era necessário comprovar que as crianças obtiveram aqueles conteúdos determinados para o primeiro ano, que são os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC.

Outras atividades mencionadas pelas professoras foram os caça-palavras. É uma atividade muito utilizada na alfabetização. Porém, com o aluno distante fisicamente, sem uma mediação competente, se torna uma atividade de difícil execução. Para a criança, nesse momento, as letras são apenas letras! Embora na aparência a atividade seja atrativa, muitas vezes acompanhada de desenhos para pintar, em si não é factível em contexto de ensino remoto para a maioria dos alunos. É a situação da transposição de atividade presencial para o ensino remoto. Outra atividade que foi utilizada é a de pedir para a criança escrever seu nome e posicionar embaixo de cada letra um objeto com o respectivo som. Importante a consciência fonética nesse momento da alfabetização. Mas, para isso, a criança precisa do professor fazendo intervenções constantes, o que não era possível na pandemia. Mais uma vez, utilizando uma atividade presencial para o remoto, imaginando ser lúdica, porque é utilizada na estratégia escolar, ocorrem várias dificuldades.

Após as atividades, como raspadinha¹³, que as professoras se referiram como muito trabalhosas de confeccionar, entre outras, havia a necessidade da avaliação. Sem avaliação, a tarefa executada não tem sentido. É fazer por fazer. A avaliação é uma prática intraescolar

¹³ Escrever uma palavra e pintar com giz preto por cima, para a criança raspar e descobrir o que está escrito.

constante. No primeiro ano não há prova escrita, São emitidos pareceres de cada aluno, englobando seu desenvolvimento no período avaliado. Para isso, as professoras precisavam analisar as atividades impressas e quaisquer outras possibilidades de interação com seus alunos.

P2: - Agora eu lembrei: nós pedimos uma vez um vídeo deles escrevendo o nome. Pra ver se eles conseguiam fazer sem olhar.

P3: (sobre o caderno de leitura) - ... que daí os pais tinham que mandar o filhinho lendo pra gente, entendeu? Mandavam áudio da criança lendo. Eu acho que recebi de... eu acho que de bem poucos alunos, bem poucos, eu nem lembro.

P5: - Eu achei bacana mesmo a tentativa, mesmo fora de horário, mesmo desgastante (de atender pais e fazer vídeochamadas), pra que eu tivesse um pouquinho mais ali, de proximidade com essas crianças e poder avaliar, mesmo. Que nem, o que eles cobraram? – Será que as crianças estão lendo? As atividades estão vindo feitas? Como é que tá o negócio?

A professora não soube dizer quem fazia a cobrança por resultados. Segundo ela, conforme já dito anteriormente, ficaria devendo essa informação. Apenas disse que era a gestão, sem definir se a local ou a municipal. Esse é um fato recorrente para as professoras. Não saber exatamente quem exige o que. As informações são passadas, porém não são verificadas, documentadas pelas professoras. Em 2020 não houve o parecer descritivo individual dos alunos de primeiro ano. Todos foram promovidos para o segundo ano, com nota suficiente. Esse ato era respaldado pela sugestão do CNE de tratar os anos de 2020 e 2021 como um *continuum*, como se fossem um único ano letivo. Nesse caso, deveria ser levado em conta que as aprendizagens não haviam sido vencidas e partir daí para uma continuidade. Mas, pelo relato das professoras, foi necessário, de alguma maneira, proceder com uma avaliação. E no ano seguinte, foi necessário seguir com o conteúdo, o que, em contexto de pandemia, ficou praticamente impossível também. Avaliar uma criança em processo de alfabetização exige mais do que um resultado específico de uma habilidade. É preciso acompanhar o desenvolvimento para saber em quais aspectos a criança superou seu estágio anterior e progrediu. Não se mede a evolução do aluno por conteúdo apresentado.

Os registros escritos fazem parte do cotidiano escolar também. Trata-se do funcionamento de uma instituição oficial, com documentos a serem preenchidos. Livro de chamada, relatórios, pareceres, planejamento, fazem parte da vida intraescolar dos professores. No período da pandemia, esses fatores não deixaram de existir, muito pelo contrário, parece que se intensificaram, com a necessidade de legitimar o ano escolar. Para os professores, em geral, aumentou a carga de burocracia no período. É atribuição do professor apresentar seu planejamento com antecedência para a coordenação. No caso do período pandêmico, havia a necessidade de planejar de forma diferenciada, por ser uma

situação completamente estranha, apresentar o planejamento para a coordenação aprovar, providenciar a impressão das atividades, preencher uma planilha com esse planejamento para fins de registro, recolher a assinatura dos pais/responsáveis na entrega e retirada de atividades, preencher relatório de alunos faltantes, aprender e utilizar o LRCOM implantado no período. No ano de 2021, no início, precisaram coordenar os conteúdos do segundo ano com os conteúdos perdidos do ano anterior. No segundo semestre, as turmas voltaram de forma escalonada para as aulas presenciais. Agora eram dois planejamentos por semana: um para a turma que ia na escola, um para a que ficava em casa. Nesse ano foi exigido o preenchimento do PARCA, separando os alunos por níveis, sem um critério estabelecido para a divisão. E ao final, era preciso produzir um relatório da turma toda, baseado no que foi preenchido do PARCA no período.

P1: - É, porque no final eu lembro que tinha que ter um relatório pra lá, de todas as turmas, de todas as atividades... do PARCA você tinha que montar, mandar...

P4: - Era tipo: que que vocês trabalharam na primeira quinzena, na segunda quinzena, na terceira quinzena, né. E a gente teve bastante dificuldade assim na hora de fazer o PARCA porque: - ah, faz o Parca, separa por nível. Mas como eu vou saber qual nível de cada um? Né? Tipo assim, qual vai ser o critério pro nível 1, pro nível 2? Ficou meio que eu estabelecendo quais os critérios pro nível 1, nível 2 e o 3.

Como já exposto, o tempo cronológico escolar foi extinguido. Toda essa burocracia acabou por ser cumprida após o atendimento aos alunos, seja por WhatsApp, preparo e correção de atividades, pesquisando, editando ou gravando vídeos, fator intraescolar que agravou o desgaste físico e psicológico dos professores durante a pandemia.

Não se pode esquecer que a busca por resultados na educação, mensurados por avaliações em larga escala, retrata o que Thompson (1998) afirma ser a adoção do tempo da produção capitalista; que visa sempre a geração de mais-valor por meio da exploração do trabalho; em detrimento do tempo cíclico, contando a partir dos ciclos da natureza.

Na escola, o tempo adaptado à produção capitalista deixa de seguir o ciclo de aprendizagem dos alunos e até mesmo o nega. O emprego das TICs acaba por ampliar ainda mais o cômputo do tempo capitalista. Segundo Milli, Santiago e Viana (2008), a mediação das tecnologias na educação interfere na experiência com o espaço e o tempo. Ao serem utilizadas em função da produção de mais-valia, as tecnologias ampliam a exploração de professores que trabalham no ensino a distância. A mais-valia é, na teoria de Marx (2017) responsável pelo mais-valor, ou lucro, que o proprietário dos instrumentos de trabalho obtém ao fazer o trabalhador produzir durante horas a mais do que seria necessário para produzir a sua existência e, ainda, de modo a que em apenas um dia do seu trabalho cubra os gastos

obtidos com o pagamento do seu salário, sobrando todos os demais dias para o lucro do seu empregador.

A alfabetização e o letramento são aprendizagens que exigem respeito ao tempo dos alunos. Na escola, a alfabetização se dá de forma sistemática e intencional. Antes de escrever, a criança precisa querer escrever, saber para que serve a escrita, e, saber ler o que se escreve.

É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modifica depois que aprendem a ler e a escrever, quais as previsões de uso desses conhecimentos pelo resto da vida, fora da escola. Não é raro haver alunos, provenientes de classes pobres, que achem que vão aprender a ler e escrever como uma espécie de obrigação da escola (Cagliari, 2009, p. 109).

Escrever não é copiar. Não é apenas traçar letras. E ler não é apenas reproduzir o som de uma sequência de letras. Esse universo do processo alfabetizador, que inclui o ambiente escolar, não foi possível no ensino remoto. É através da prática diária da leitura e da escrita, com a mediação intencional, que a criança domina a língua. E as atividades, cerne do cotidiano escolar, não estavam sendo feitas no ensino remoto.

P1: - Na nossa escola teve caso de levar e devolver, mas devolver tudo, sem fazer. Tipo assim, não sei o que entenderam, que era pra levar pra fazer o quê? (risos)
P3: - Eu tinha uma aluna que era desse jeito, toda vez ela buscava e sempre vinha em branco.
P1: - Tinha uns que faziam as duas primeiras páginas daquele calhamaço. Aí a gente pegava ali na correria, também assim um pouco preocupado, a gente nem mexia na tarefa. E daí, depois, olhava o resto tava tudo em branco (risos). Muitas tarefinhas assim.

Outros relatos apontam que familiares preenchiam as atividades no lugar dos alunos, apenas para que fossem entregues completas. Mas a criança, em si, não havia praticado nem a leitura nem a escrita. Cagliari explica que, para algumas famílias, a tarefa escolar é, na realidade, uma obrigação a ser cumprida, e não um processo de aprendizagem. “Como em casa ninguém lê nem escreve e não há livros (nem caneta ou papel), essas crianças acham que aprender a ler e a escrever é simplesmente fazer a lição da escola” (Cagliari, 2009, p. 109). Essa é uma realidade muito presente nas escolas de periferia. Os alunos cumprem as atividades de sala de aula como uma obrigação e, assim que saem da escola, não mantêm nenhum compromisso com a aprendizagem. Na pandemia, nem mesmo o ambiente escolar estava disponível para essas crianças. Sem a organização que a escola disponibiliza para os alunos, o trabalho das professoras foi totalmente prejudicado nesse período.

Há muito a ser investigado sobre a alfabetização na pandemia e sobre o trabalho docente. Contudo, na riqueza do material obtido no percurso deste estudo, puderam ser feitas

algumas constatações e levantadas algumas questões. Não está encerrado o assunto, mas esta narrativa encontra, no capítulo quatro, sua finalização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência relatada pelas professoras entrevistadas para esta pesquisa revela que o trabalho docente desenvolvido durante a pandemia não se trata de um trabalho uno, mas possui diversas facetas. Traz ainda elementos que desvelam a realidade que está posta por trás de determinações normativas que engessam o fazer docente de tal maneira, que transformam o professor em um mero executor das orientações pedagógicas que “vêm de cima”.

Em que pese o fato de que os professores precisam se manter atualizados e buscar uma formação continuada, no caso da pandemia que assolou o planeta, era necessário que a gestão, em todos os níveis, assumisse a responsabilidade de pensar e agir sobre o ensino emergencial que foi implantado de forma remota.

A escrevivência que aqui se fez demonstra uma dor: “Vida? Que vida? Nós não tivemos vida” foi a frase mais contundente de todos os relatos. Porque compartilhada por todas as professoras presentes, na linguagem corporal, na expressão facial, nos ruídos sonoros de concordância. As professoras não tiveram uma vida durante a pandemia. Viveram para a profissão. Esta pesquisa partiu do princípio de que é preciso conhecer a realidade para transformá-la, portanto, conhecer como se deu o trabalho docente na pandemia, abre a possibilidade de transformar a realidade da função docente em momentos de emergência, mas não somente. Está acontecendo um processo de negação da autonomia das professoras quanto ao seu trabalho em sala de aula. Gradativamente, estão deixando de exercer sua práxis, quer seja, uma prática transformadora. Não há espaço para decisões por parte das professoras sobre o que ensinar, quando e como.

A escrevivência se deu de uma professora com professoras e para professoras, com a intenção de narrar, fazer refletir e desvelar. Há muitas facetas no trabalho docente e é necessário dar voz às professoras que estão ali, na sala de aula, com os alunos, no cotidiano escolar. Quais são os saberes, as necessidades, as dúvidas e as certezas das professoras? Foram elas que estiveram na prática pedagógica durante a pandemia e continuam agora nas aulas presenciais. É preciso saber quais são os condicionantes desse trabalho, quais as interferências a que estão sujeitas. Com isso, é possível abrir caminhos e oportunidades de debate para questionar as decisões que chegam à escola como normativas e determinações, de modo a fomentar a reflexão e a autonomia docente com vistas a buscar o melhor para os alunos. Conversar não tem sido uma prática exercida com frequência pelas professoras, e

isso ficou patente na dificuldade de recrutamento para o Grupo Focal e no início dos encontros. Há sempre um receio velado de que o conteúdo da conversa chegará aos superiores e haverá alguma retaliação. A garantia do anonimato não é suficiente na esfera municipal, uma vez que as professoras se conhecem e se relacionam em grupos de WhatsApp e cursos de capacitação.

A pesquisa mostrou que a realidade de Foz do Iguaçu se assemelha com a do restante do país: o instrumento mais utilizado para acessar as famílias foi o WhatsApp, a mediação intencional e qualificada não foi possível durante o ERE, as famílias não são preparadas para assumir o papel de professores, as desigualdades sociais excluíram grande parte dos estudantes do acesso ao ERE, a alimentação escolar é importante para os alunos de baixa renda e o espaço físico escolar é fundamental para as crianças dessas comunidades.

Também revelou que, apesar da intenção de uniformização dos conteúdos, cada escola trabalhou de uma maneira diferente, de acordo com sua interpretação das normativas: escola sem nenhuma interação com os alunos, escola com vídeos generalizados para todas as turmas, escola com vídeos personalizados para cada turma, escola com videochamada. Não houve uma mobilização em nível de rede para que todas as escolas conseguissem atingir os alunos de forma igualitária. Houve aluno que passou o ano inteiro de 2020 sem contato algum com a professora. E não foi tomada nenhuma providência quanto a isso, o que não deixa de ser uma contradição, pois, ao mesmo tempo que as escolas devem manter os cadernos praticamente iguais, não sabem como funciona qualquer outra escola. Foi exigido igualdade de resultados e de processos, mas, ainda assim, as escolas cumpriram de modo diferenciado as determinações. Portanto, mesmo não havendo uma autonomia no que tange aos conteúdos que devem ser trabalhados, há autonomia na execução.

Outro importante aspecto é a saúde mental. A saúde mental das professoras é um assunto que deve ser levado a sério pela administração municipal. Não houve nenhum acompanhamento ou apoio nesse âmbito para as docentes, que inclusive se referiram a isso durante as conversas no grupo focal. Os danos psicológicos e emocionais a que foram submetidas as professoras não podem ser mensurados, e deveriam ser monitorados de alguma forma. Um exemplo está nos fatores extraescolares elencados no texto, como assédio por pessoas da comunidade. Era uma situação emergencial para todos, e era responsabilidade da gestão administrar os recursos, tanto financeiros quanto humanos, para oferecer a melhor rede de apoio possível aos professores.

Para a Sociologia da Experiência, que é utilizada neste trabalho, os atores pensam que são livres para fazerem suas escolhas, porém, as escolhas se dão somente dentro das possibilidades apresentadas. Ou seja, não se é livre, realmente para escolher, pois a escolha depende do que está sendo ofertado, ou do que é possível no momento. A dinâmica de Grupo Focal traz a contribuição de que se pode observar para além das palavras, além de respostas a perguntas previamente preparadas. Cada professora entrevistada partiu do princípio de que sua experiência havia sido única. O diálogo e a interação com os pares trouxeram a realidade de que muitas atitudes haviam sido comuns a todas, uma vez que os condicionantes eram os mesmos. O inverso também foi verdade, ao imaginar que todas haviam passado pela mesma experiência e chegou uma professora com uma vivência completamente diferente. Suas decisões foram escolhas totalmente delimitadas pela situação. No caso, cada professora fez o que entendeu ser possível naquele momento diante de suas condições materiais/reais. Cada professora assumiu a responsabilidade pelas atividades, pelo domínio das tecnologias de comunicação, pela busca ativa de seus alunos, pelo contato com as famílias, pela entrega das cestas básicas, pelo preenchimento do livro de chamada, do PARCA, enfim, de tudo que foi exigido no período, bem como pela recuperação das aprendizagens na volta ao ensino presencial. A grande questão é saber quem se responsabiliza pelas professoras, pelo seu bem-estar, por sua liberdade de ação docente. A falta de autonomia é verificada nas exigências, por parte das direções, quanto ao registro das atividades, inclusive no caderno dos alunos. Há uma vigilância sobre os conteúdos que devem ser ensinados, a ponto de as professoras, no retorno das atividades presenciais, terem sido obrigadas a transmitirem conteúdos para os quais os alunos não tinham preparo. Mas há uma contradição, pois, no modo como tiveram de cumprir a carga horária e os conteúdos exigidos, houve variações e pouca ou nenhuma orientação ou instrumentalização.

Enfim, a pesquisa mostra a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. É preciso que as professoras sejam levadas a refletir criticamente sobre a realidade, sobre os interesses que movem as decisões políticas a que está sujeita a educação brasileira, para que possam exercer uma docência emancipadora, a começarem de si mesmos. Essa é uma urgência da qual a educação de Foz do Iguaçu não pode prescindir. Faz-se necessário abrir o debate pois, como diz Paulo Freire, não se pode temer ou fugir a ele, uma vez que a educação é um ato de amor e, em consequência, de coragem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Tamara Cardoso (org). **Alfabetização**: lições de fronteira. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. *Ebook*.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. Boitempo, 2022. *Ebook*.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

AURELIANO, Francisca Edilma Brada Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 39, n. 39, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39080>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BARBOSA, Irene Umbelino; GONÇALVES, Ana Paula da Silva. A importância da alfabetização em tempos de pandemia = The importance of literacy in times of pandemics. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 7, n. 8, p. 84047-84057, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-558. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34994>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1987.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo Domingos (coord). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima atual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação – CNE, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. São Paulo, v. 35, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CONCEIÇÃO Evaristo. In: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o_Evaristo#. Acesso em: 28 mar. 2024.

DE MACHADO, Polena Valesca. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 01-20, 07 nov. 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.64568. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/64568>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: UFSC, 2014.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Tradução Fernando Tomaz. Paris: Editions du Seull, 1994.

EVARISTO, Conceição. Nasci rodeada de palavras. [Entrevista concedida a] Esdras Soares e Tereza Ruiz. **Escrevendo o Futuro**, [s.l.], 29 ed., p. 6-11, jul. 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/73/entrevista-conceicao-evaristo>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FEITOSA, Rita Celiane Alves *et al.* Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana. In: DIAS, Karina de Araújo (org.) **Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas**. [S.l.]: Atena, 2021, p. 156-165. DOI: 10.22533/at.ed.16121080114. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348400992_OS_EFEITOS_DO_DISTANCIAMENTO_SOCIAL_EM_CONTEXTO_DE_PANDEMIA_COVID-19_NO_DESENVOLVIMENTO_COGNITIVO_DA_CRIANCA_EM_PROCESSO_DE_ALFABETIZACAO_UMA_VISAO_VYGOTSKYANA. Acesso em: 28 mar. 2024.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **fólio-Revista de Letras**, [s.l.], v. 12, n. 2, 15 fev. 2021. DOI: 10.22481/folio.v12i2.7453. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; SANTOS, Helen Thais dos. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Revista Devir Educação**, [s.l.], p. 269-286, 18 set. 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.420. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/420>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Declaração**: quantidade de aposentadorias concedidas, nos anos de 2020 e 2021, pelo Regime Próprio de Previdência Social do Município de Foz do Iguaçu aos servidores ocupantes de cargos do Grupo Ocupacional do Magistério, tanto por regras de magistério quanto por regras comuns e por invalidez. Foz do Iguaçu: FOZPREV, 2023. Disponível em: <https://sistemas.pmfi.pr.gov.br/RP/SIDPublico/Email/ViewBlob?uniqueID=b72f5114-d8a3-4e64-ab21-24cd2dcd860d&email=giuliano.fozprev%40gmail.com&codigo=6315>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto nº 27.963, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19). Foz do Iguaçu: PMFI, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2020/2797/27963/decreto-n-27963-2020-dispoe-sobre-as-medidas-de-controle-e-prevencao-para-enfrentamento-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Diário Oficial nº 3.827 de 06 de abril de 2020**. Plano para o segundo ciclo da contenção a covid-19 em foz do iguaçu. p. 6-7. Foz do Iguaçu: PMFI, 2020b. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4591&diario>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Instrução normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021**. Estabelece orientações para a retomada das atividades escolares de maneira remota ou híbrida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no ano letivo de 2021. Foz do Iguaçu: SMED, 2021. Disponível em: <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Instrução Normativa nº 02 de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação do regime especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – Sars-Cov-2/Covid-19. Foz do Iguaçu: SMED, 2020c. Disponível em: <https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: 28. mar. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. Planilhas de controle. Foz do Iguaçu: SMED – Diretoria de Ensino Fundamental/Divisão de documentação e legislação escolar, 2021. Arquivo da autora.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. edição São Paulo: Editora Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [S.l.]: Coletivo Sabotagem, 2002. Livro digitalizado.

GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M. H. O.; MORAES, M. da S.; ALVES, R. C. M. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124612vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/124612>. Acesso em: 7 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO FEDERAL - Serviços e Informações do Brasil. **CRAS** - Centro de Referência da Assistência Social. Brasil, GOV.BR. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>. Acesso em: 28 mar. 2024

GOVERNO FEDERAL. **Coronavírus**. Brasil: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GRUPO FOCAL. Moderadora: Soraia Cristina Weidman Baltruk. Foz do Iguaçu, 2023. 3 MP3 (3 h 14 min). Vários participantes.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde**. [S.l.], [2020?] Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LEMOES, Leila Maria Rainha; DA SILVA SARLO, Agna Lucia. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. e5981, 5 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e5981.2021>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/5981>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *Ebook*.

MAGDA, Soares. In: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Magda_Soares. Acesso em: 28 mar. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. *Ebook*.

MARX, Karl. O Capital. **Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**, Volume III. São Paulo: Boitempo, 2017

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti & VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. p. 56-73. **Revista Extra-Classe**, v. 01, n. 01. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Mill/publication/228666021_Trabalho_docente_na_educacao_a_distancia_condicoes_de_trabalho_e_implicacoes_trabalhistas/links/02e7e53c7e17c0068e000000/Trabalho-docente-na-educacao-a-distancia-condicoes-de-trabalho-e-implicacoes-trabalhistas.pdf Acesso em 08 abr. 2024.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre: 1999.

NIELS, Karla Menezes Lopes *et al.* Ensino remoto emergencial: as dificuldades na perspectiva de mães e mães-professoras. **Educação: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 32, n. 65, p. e14, 4 abr. 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15627. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15627>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLÍMPIO, Nágila Lira Amorim *et al.* Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. e021024, 15 set. 2021. DOI: 10.51281/impa.e021024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde**. [S.l.], [2023] Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PARANÁ. **Lei ordinária nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a criação do Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná e dá outras providências. PR: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21323-2022-parana-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-educa-juntos-no-ambito-do-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PROFESSOR na pandemia resumido em três minutos. [S.l.]: Lousa Digital, 2021. 1 vídeo (3:17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8et74FjJ2UA>. Acesso em: 03 jun. 2023.

QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, [s.l.] v. 2, n. 4, p. 1-9, 06 ago. 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, PilaBaptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2013.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-24, 14 ago. 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**. Toda criança pode aprender ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020c.

SOUZA, Silvana. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** 2. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. *Ebook*.

VELOSO, Geisa Magela *et al.* O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, [s.l.], n. 66, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/9352>. Acesso em: 28 mar. 2024.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, p.267-304, 1998.

VIEIRA, Ricardo *et al.* **Livro de Atas: 9ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências**. [S.l.]: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria, abr. 2022. *Ebook*.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIRGÍNIO, Nereide de Andrade; NÓBREGA, Maria Miriam Lima da. Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia. **Revista De Ciências Da Saúde Nova Esperança**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 76–83, 15 jun. 2012. Disponível em: <https://revista.facene.com.br/index.php/revistane/article/view/404>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.