



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TAMIRIS ANDRADE VIEIRA

A RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Brasília

2021

TAMIRIS ANDRADE VIEIRA

A RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB como requisito para a obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília
2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)

TERMO DE APROVAÇÃO

**A RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado e aprovado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Comissão examinadora:

Prof.^a Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Orientadora – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

Departamento de Teorias e Fundamentos

Prof.^a Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Departamento de Métodos e Técnicas

Dedico este trabalho de pesquisa a minha avó e madrinha, Iracema Zau Vieira, uma das mais de 600 mil vítimas de covid-19 no Brasil. Seu nome nunca será só um número, te carrego em meu coração e nas minhas conquistas. A senhora sempre estará presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, à espiritualidade amiga e aos meus protetores por sempre estarem guiando meu caminho e meus passos.

A minha mãe, Bethlen Tathiana Vieira, ao meu pai, Pedro Paulo Vieira, e a minha irmã, Tainá Vieira, que sempre me incentivaram em todos os âmbitos da minha vida, sempre enxergaram toda a potência que há dentro de mim e sempre sonharam meus sonhos junto comigo.

Ao meu avô e as minhas avós, que contribuíram para que eu tivesse uma infância maravilhosa e auxiliaram na minha formação e escolarização, me proporcionando uma educação de qualidade.

Ao meu parceiro e as minhas amigas, que me ajudaram e me incentivaram a chegar até aqui, me dando apoio e suporte necessários nessa trajetória.

A minha orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Fátima Vidal, por ter contribuído tanto com a minha formação, por ter sido tão gentil, atenciosa e carinhosa ao longo da minha orientação, por ser uma inspiração enquanto pessoa e docente para mim e por sempre ter me dado todo auxílio e ajuda necessários ao longo desse processo formativo tão importante, que encerra mais um ciclo em minha vida.

A todos os meus professores e professoras, que contribuíram positivamente, ao longo da graduação, com a minha formação acadêmica, profissional e pessoal até chegar a esta conclusão de curso.

A Universidade de Brasília (UnB) e a ação extensionista da UnB, em especial ao projeto *Semillero* Brasil, por terem sido espaços de formação integral, por terem me proporcionado tantas oportunidades, experiências e vivências únicas e extremamente importantes para o meu desenvolvimento, onde pude criar diálogos e ações com a comunidade e com o meu território, que me fizeram, inclusive, chegar ao meu tema de pesquisa neste Trabalho de Conclusão de Curso. Sou muito grata por poder ter vivido, com muita qualidade, tudo que uma Universidade pública e gratuita tem a oferecer aos seus discentes.

Agradeço ainda aos educadores e educadoras que foram sujeitos dessa pesquisa e a Escola Classe “Comunidade de Aprendizagem do Paranoá” (CAP), escola parceira nesse estudo, que contribuíram gentilmente com seus relatos, vivências e experiências docentes.

E, por fim, a todos e todas que mesmo não tenham sido mencionados(as), me apoiaram e incentivaram de alguma forma. Gratidão a todas, todos e todes por tudo!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (FREIRE, 2000, p. 33).

RESUMO

Este trabalho tem como tema “a resignificação docente da escola em tempos de pandemia”. Como objetivo geral de pesquisa, buscamos compreender como professoras e professores do ensino fundamental (anos iniciais) estão resignificando a escola nesse momento de pandemia e pós-pandemia do coronavírus. Os objetivos específicos desta pesquisa foram investigar como autores e docentes pensam uma educação inclusiva, equitativa, plural e de qualidade para todas e todos na pandemia; compreender como trabalhadores(as) da educação desenvolveram novas ferramentas e possibilidades de ensino dentro das condições de trabalho apresentadas no contexto do afastamento físico, com a implementação do ensino remoto emergencial e do ensino híbrido; e analisar as mudanças possíveis nessa nova realidade educacional, que se apresenta em tempos de pandemia e que está se constituindo em tempos de pós-pandemia – pensando em proposições para uma outra educação. Quanto ao trabalho metodológico realizado, optou-se pela abordagem qualitativa. Foi feito um exercício inicial de revisão de literatura, no qual acionamos teoricamente alguns autores como Santos (2020); Freire (1996); Libâneo (2019); Saviani (2021); Palermo (2019); Walsh (2008; 2017); e Muñoz (2012) para construir um diálogo teórico-empírico de reflexão e análise dos dados. Ademais, realizamos dois movimentos empíricos com os sujeitos da pesquisa, nos quais utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Como resultados, chegamos a quatro categorias de análise que revelam como educadores(as) têm resignificado suas práticas pedagógicas dentro escola em tempos de pandemia. São elas: 1) A Função Social da Escola na pandemia; 2) A Identidade teórico-ética da Escola (e sua práxis pedagógica); 3) A Saúde Mental dos(as) Educadores(as); e 4) Os Aspectos Pedagógicos e Educativos. Compreende-se que vivemos um momento delicado e complexo de crise educacional e a escola encontra-se em um momento fértil, em que é chamada a caminhar no sentido de promover resignificações em seu espaço, tempo e relações. Portanto, podemos afirmar que professores(as) estão se reinventando e reinventando a escola de várias formas. Dentre elas, a escola precisou assumir como prioridade o cuidado e a preocupação com a vida; necessitou se atualizar e organizar toda uma rede para dar condições de apoio, acesso e aprendizagem aos seus estudantes; precisou atualizar suas bases teóricas para dialogar melhor com o atual momento histórico; passou a assumir uma nova configuração de espaço e tempo, na qual o trabalho em educação encontra força e potência no cuidado, no acolhimento e no fazer coletivo, solidário e colaborativo e, por fim, teve que adaptar seus aspectos pedagógicos e educativos de acordo com as necessidades e demandas atuais das crianças, necessitando abandonar um modelo único de educação e de infância, buscando trilhar caminhos pluriversais.

Palavras-chave: Docência; Educação; Pandemia.

ABSTRACT

This research has as its theme "the teaching resignification of the school in times of pandemic". As the main objective, we aimed to comprehend how teachers of elementary school (first years) are resignifying the school during coronavirus pandemic and post pandemic times. The particular goals of this study were to go into how authors and teachers think about an inclusive, equitable, plural and quality education for everyone in the pandemic; to acknowledge how education workers developed new tools and possibilities of teaching, inside the working conditions presented by the context of physical distance, with the implementation of emergency remote teaching and hybrid teaching; and to assess the possible changes in this new educational reality, that is presented in pandemic times and is being constituted in post pandemic times – thinking about propositions for another education. Regarding the methodological work carried out to prepare this research, a qualitative approach was chosen. We accomplished an initial literature review exercise, where we theoretically triggered some authors such as Santos (2020); Freire (1996); Libâneo (2019); Saviani (2021); Palermo (2019); Walsh (2008; 2017); and Muñoz (2012) to create a theoretical-empirical dialogue of reflection and data analysis. These ones were obtained from the two empirical movements done with the research subjects, where we used participant observation and semi-structured interviews as methodological procedures. As a result, we found out four categories of analysis that are interconnected and reveal how educators have given a new meaning to their pedagogical practices in school, during pandemic times. They are: 1) The social function of the school in the pandemic; 2) The school's theoretical-ethical identity (and its pedagogical praxis); 3) The educators' mental health; and 4) The pedagogical and educational aspects. It is recognized that we live in a tricky moment of educational crisis, where the school affects and keeps being affected by the pandemic effects, seeing itself in a fertile moment and being summoned to walk on the way of promoting re-significations in its space, time and relations. Therefore, we can assert that teachers are reinventing themselves and the school in many ways as well. Bringing some of them up, the school needed to take as a priority the caring and concerning about life; it was required to update and organize a full network to provide support, access, and learning conditions to its students; it was also necessary to update its theoretical bases to better communicate with the current historical moment; it came up with a new set of space and time, where the education work finds strength and potency from the caring, welcoming, cooperation, solidary and collective action, and finally, it had to adapt its pedagogical and educational aspects, according to the current children's needs and demands, being required to abandon a single model of education and childhood, pursuing to trail pluriversal paths.

Keywords: Teaching; Education; Pandemic.

RESUMEN

Este trabajo tiene como tema "la resignificación docente de la escuela en tiempos de pandemia". Como objetivo general de la investigación, buscamos entender cómo los profesores de las escuelas primarias están resignificando la escuela en este momento de pandemia y post-pandemia del coronavirus. Los objetivos específicos de esta investigación fueron indagar cómo los autores y los profesores piensan en una educación inclusiva, equitativa, plural y de calidad para todos en la pandemia; comprender cómo los trabajadores de la educación desarrollaron nuevas herramientas y posibilidades de enseñanza dentro de las condiciones de trabajo presentadas en el contexto de el aislamiento físico, con la implementación de la enseñanza a distancia de emergencia y la enseñanza híbrida; y analizar los posibles cambios en esta nueva realidad educativa, que se presenta en tiempos de pandemia y se está constituyendo en tiempos de post-pandemia – pensando en propuestas para otra educación. En cuanto al trabajo metodológico realizado para la elaboración de esta investigación, hemos optado por el enfoque cualitativo. Realizamos un primer ejercicio de revisión bibliográfica, en el que tomamos teóricamente algunos autores como Santos (2020); Freire (1996); Libâneo (2019); Saviani (2021); Palermo (2019); Walsh (2008; 2017); y Muñoz (2012) para hacer un diálogo teórico-empírico de reflexión y análisis de datos. Se obtuvieron a partir de los dos movimientos empíricos realizados con los sujetos de la investigación, en los que utilizamos como procedimientos metodológicos la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Como resultados llegamos a cuatro categorías de análisis que se conectan entre sí y revelan cómo los educadores han dado un nuevo significado a sus prácticas pedagógicas en la escuela, en tiempos de pandemia. Son: 1) La función social de la escuela en la pandemia; 2) La identidad teórico-ética de la escuela (y su praxis pedagógica); 3) La salud mental de los educadores; y 4) Los aspectos pedagógicos y educativos. Se entiende que vivimos un momento delicado y complejo de crisis educativa, en el que la escuela se ve afectada y sigue siendo afectada por los efectos de la pandemia, ella está en un momento fértil y se le llama a caminar en el sentido de promover re-significaciones en su espacio, en su tiempo y en sus relaciones. Por lo tanto, podemos decir que los profesores se reinventan a sí mismos y reinventan la escuela de varias maneras. Entre ellas, la escuela necesitó asumir como prioridad el cuidado y la preocupación con la vida; necesitó actualizar y organizar toda una red para proporcionar apoyo, acceso y condiciones de aprendizaje a sus alumnos; necesitó actualizar sus bases teóricas para dialogar mejor con el momento histórico actual; pasó a asumir una nueva configuración del espacio y del tiempo, en la que el trabajo en la educación encuentra fuerza y poder en el cuidado, en la acogida y en el trabajo colectivo, solidario y colaborativo y, finalmente, tuvo que adaptar sus aspectos pedagógicos y educativos en función de las necesidades y demandas actuales de los niños, necesitando abandonar un modelo único de educación y de infancia, buscando recorrer caminos pluriversales.

Palabras clave: Enseñanza; Educación; Pandemia.

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL EDUCATIVO	11
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: O CAMINHO DA PESQUISA E A ABERTURA PARA O DIÁLOGO TEÓRICO-EMPÍRICO	19
CAPÍTULO 2: O CENÁRIO EDUCACIONAL E AS VOZES DOCENTES NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS	24
2.1. O CENÁRIO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS	24
2.2. A ESCOLA, A DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS FRENTE AOS EFEITOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS	28
2.2.1. A Função Social da Escola na Pandemia	28
2.2.2. A Identidade Teórico-ética da Escola (e sua práxis pedagógica)	31
2.2.3. A Saúde Mental das Educadoras e Educadores	33
2.2.4. Os Aspectos Pedagógicos e Educativos	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
PERSPECTIVAS FUTURAS	47
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51
APÊNDICE A	51
APÊNDICE B	54
APÊNDICE C	56

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso encerra um percurso de formação inicial no curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB). Ele encontra-se organizado em: memorial educativo (parte I); monografia (parte II); e perspectivas futuras (parte III).

O memorial educativo apresenta a minha trajetória educacional até o momento, trazendo em si aspectos que foram significativos na minha formação acadêmica e pessoal e os caminhos e descaminhos que me levaram a escolha do meu problema de pesquisa.

Na monografia, apresento a pesquisa realizada sobre as possíveis ressignificações da escola em tempos de pandemia do coronavírus, a partir da ótica docente. No primeiro capítulo, é apresentado o caminho metodológico realizado neste estudo e uma abertura para o diálogo teórico-empírico, que vem em seguida. No segundo capítulo, apresentamos o cenário educacional e as vozes na pandemia do coronavírus por meio de dois momentos de interlocução teórico-empírica: o primeiro no qual se apresenta o cenário educacional e escolar na pandemia da covid-19, através do argumento teórico de contextualização histórica da pandemia no Brasil e contextualização da educação em tempos de pandemia do coronavírus; e o segundo traz as vozes da escola, dos docentes e seus desdobramentos, no qual se expõe a análise e discussão dos resultados alcançados, com os quais refletimos – por meio de algumas categorias de análise que surgem dos movimentos empíricos realizados nesta investigação, que dialogam diretamente com a ação extensionista – sobre as possíveis ressignificações da escola nesses tempos de pandemia, a partir do olhar docente. Por fim, trazemos algumas considerações finais sobre a temática, a partir do que foi pesquisado, estudado, vivido, experienciado e refletido, visando apresentar um cenário de possibilidades e esperanças dentro do espaço escolar atual.

Em seguida, para encerrar o trabalho final de curso, apresento minhas perspectivas futuras.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

O dever da minha trajetória acadêmica: caminhos e descaminhos

Meu nome é Tamiris Andrade Vieira, nasci em Manaus (AM), no ano de 1997. Venho de uma família com uma mistura de descendências, mas que tem a raiz indígena fortemente marcada. Fui criada com muito carinho e afeto, vivi uma infância alegre, cheia de brincadeiras e boas memórias, com tudo o que toda e qualquer criança tem o direito de ter e viver. Minha criação foi muito marcada pela presença dos meus avós, principalmente das minhas avós, venho de uma família de matriarcas, de mulheres fortes, que sempre me inspiraram a viver a vida com coragem e de forma intensa.

Tenho uma base familiar maravilhosa, que me criou com muito amor e sempre me incentivou a estudar e a sonhar, me proporcionando todas as ferramentas fundamentais para que eu conseguisse alcançar meus objetivos. Sempre tive uma rede de apoio consistente em minha vida escolar, muito proporcionada pelos meus pais e avós, que me constituíram e me ajudaram a chegar onde estou hoje – em processo de conclusão de curso em uma das melhores Universidades Públicas do país – e a ser quem eu sou hoje – uma pessoa comprometida com a minha história, com a minha ancestralidade e com o meu território, repleta de sonhos e objetivos a serem realizados, tanto no âmbito individual, como coletivo.

Durante toda minha vida escolar estudei em escolas particulares, não tenho muitas memórias concretas desse período, mas lembro de ter vivido muitas coisas boas. Todas as minhas amigas mais próximas são da época da escola – tanto em Manaus, cidade onde nasci e cresci até meus 13 anos, quanto em Brasília, cidade onde moro desde 2011. Tive professoras muito especiais e importantes na minha trajetória escolar, como a Professora Fatinha, minha professora de matemática da 1ª série, que me ajudou muito no meu processo de adaptação em uma nova escola – eu estava entrando no ensino fundamental I e mudei para uma escola muito grande, bem diferente do que eu estava acostumada e aquela foi uma experiência de muito medo e angústia para mim. Nesse momento, essa professora fez a sala de aula ser um ambiente mais acolhedor e divertido. Ademais, tive também alguns professores de matemática que sempre me estimularam na matéria, mesmo eu não sendo muito boa com números, e me ajudaram a ter uma relação um pouco melhor com uma disciplina que sempre foi tão difícil para mim. Além destes, também tive professores que me possibilitaram uma leitura mais crítica do mundo, tendo em suas práticas docente o afeto como um dos pilares essenciais.

A escola para mim foi, portanto, um importante espaço de socialização, de construção

de confiança, vínculos e amizades que carrego comigo até os dias atuais. As escolas que passei colaboraram de alguma forma na construção da minha subjetividade e no meu despertar para a área das humanidades.

Sempre fui muito dedicada e esforçada, lembro de, desde a alfabetização, ter uma autoexigência muito forte em mim. Não costumava pensar muito “no que eu queria ser quando crescer”, mas quando era pequena respondia que queria ser médica obstetra, fazer bebês nascerem e brincava de dar aulas para as minhas bonecas, reproduzindo muito do que eu vivia em sala de aula: na disposição das bonecas em sala, no uso do quadro, na forma de passar atividades, etc. Porém entendia ser professora mais como uma brincadeira do que como uma possibilidade profissional de fato.

Já no ensino médio me envolvi com o mundo das simulações escolares e me apaixonei. Simulei todos os anos das simulações internas da minha escola e participei da SiNUS (Simulação das Nações Unidas para Secundaristas), organizada por discentes da Universidade de Brasília (UnB). Durante esse processo de imersão nesse universo, pude ter experiências em comitês no formato da Organização das Nações Unidas (ONU) e no do Poder Legislativo. Acabei me destacando ao longo dos anos de simulações, fui melhorando minha oratória e descobri que amava debater. Finalmente encontrei um espaço dentro da escola onde eu conseguia ter reconhecimento na minha nota final, através do meu esforço, pois não costumava ter êxito em disciplinas de exatas, e neste espaço das simulações eu podia imergir em disciplinas que eu tinha mais habilidade e preferência. Ali eu conseguia desenvolver e focar mais no que eu realmente gostava, eu conseguia enxergar meu desenvolvimento, sentia que ali a educação tinha mais sentido e contexto para mim e assim, meu mundo se expandia.

Confesso que ao longo da minha trajetória escolar, a docência nunca foi uma possibilidade para mim dentro do meu processo de escolha profissional. Lembro de muitos dos meus professores no ensino médio não nos estimularem a seguir carreira como professores(as), então realmente nunca pensei na docência como uma opção de carreira. Eu também não me interessava em estudar temas relacionados à educação e nunca refleti sobre meu próprio processo e trajetória educacional até entrar no curso de Pedagogia.

Então acabei “caindo” no curso de Pedagogia muito por acaso, “de paraquedas”. Após um cansativo ano de cursinho pré-vetibular, tentando passar para o curso de Direito, que era a minha primeira opção na época, acabei entrando na triste narrativa de ingressar em um curso mais por causa da nota, do que por conta de uma identificação de fato. Escolhi o curso, dentro da área de humanidades, que contemplava minhas habilidades e minha nota do Enem. Dessa forma, despretensiosamente, passei para Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB) e já

estava cursando Direito há alguns meses em uma universidade particular. Passei um ano cursando os dois, porém tranquei o curso de Direito, pois não estava conseguindo dar conta das demandas dos dois cursos, com qualidade, nem vivenciar tudo o que eu queria viver dentro da Universidade e na minha própria vida pessoal. A minha forte autocobrança também fazia esse processo ser mais difícil.

Escolhi ficar somente na UnB e tentar fazer o processo de transferência interna, de mudança de curso. Porém, a partir do 3º/4º semestre no curso de Pedagogia, decidi imergir mais na área de educação e ressignificar minha relação com o curso que estava e com a minha formação. Então, entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Artes e Pedagogia, no qual participei como bolsista durante o período de um ano e meio, entre os anos de 2018 e 2019, e tive a oportunidade de ter experiências muito enriquecedoras de trocas e compartilhamento de saberes com colegas discentes e professoras dos cursos de Artes Cênicas, Artes visuais e Música, além de poder mergulhar dentro da escola, conhecer mais de perto o universo escolar público, e ter a oportunidade de vivenciar e experimentar o espaço escolar do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), acompanhando os atendimentos e os processos de ensino e aprendizagem ali desenvolvidos com os(as) estudantes cegos(as), surdo-cegos(as) e com baixa visão. Além disso, comecei a estudar mais especificamente um assunto da educação que me interessa: Educação em/para Direitos Humanos, e achei um ponto de convergência entre a área que eu já era apaixonada e uma nova área que estava conhecendo e me afeiçoando também.

Durante a minha trajetória universitária sempre me interessei e participei de vários projetos de extensão, que eram ofertados dentro da Universidade, nas diferentes faculdades ali presentes. Eu via a ação extensionista como um espaço de respiro dentro do ambiente acadêmico, como um lugar em que eu podia desenvolver e alcançar minha *práxis*, onde o ensino estava contextualizado e próximo da comunidade, em que era possível estabelecer um diálogo entre a Universidade e a Sociedade.

Assim, me engajei na ação extensionista desde o início da minha graduação e participei de vários projetos, transitando em diversas áreas de conhecimento. Dentre eles: o “Veredicto” – projeto de simulação jurídica, pesquisa e extensão da Faculdade de Direito da UnB, no qual atuei durante o ano de 2018 na parte de extensão, em uma escola pública de Sobradinho, mediando debates em turmas de Ensino Médio, sobre assuntos de interesse dos educandos; o projeto “Autonomia – Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras” da Faculdade de Educação da UnB, no qual atuei, ao longo de 2019, na parte de tutoria com as crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I (E.F.I), na Associação Pró-educação

Vivendo e Aprendendo e também trabalhei pelo projeto em uma turma multisseriada, de 2º e 3º anos do E.F.I, na Escola Classe 115 Norte, desenvolvendo projetos autogeridos com as educandas e observando/auxiliando nas demais atividades; o “Livros Abertos” – projeto do Instituto de Psicologia da UnB, em que participei, em 2019, realizando rodas de leitura dialógica com alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, no Centro de Ensino Fundamental GAN; e o projeto “Semeadores de investigação (*Semillero Brasil*): educação, transformação e alegria na prática docente”, da Faculdade de Educação da UnB, no qual participo desde o 1º semestre de 2020 até os dias atuais, realizando uma série de atividades no formato remoto, que vão desde a oferta de cursos de extensão, participação em estudos e debates teóricos/reflexivos, apresentação de trabalhos científicos, até o desenvolvimento de ações sociais e de pesquisa científica, que parte do território onde estamos inseridos e dialoga diretamente com este.

Além dos projetos de extensão e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), também me engajei em outro programa universitário que busca ir na contramão da lógica de uma Universidade ensimesmada, estabelecendo ações e diálogos com a comunidade e com o território escolar, o PET-Educação, Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação – UnB, que visa a integração entre os três pilares da universidade: pesquisa, ensino e extensão, propondo uma formação integral. Participei do projeto, como bolsista, durante um ano, entre 2020 e 2021, realizando atividades no formato remoto, que perpassaram: participação em grupo de estudos, apresentação de trabalhos acadêmicos, produção de podcast, entre outras ações que contribuíram muito para o meu desenvolvimento e amadurecimento acadêmico e pessoal.

Desse modo, a extensão esteve presente na minha formação desde o início da minha jornada acadêmica na Universidade de Brasília e me acompanha até o final, resultando nesse tema de pesquisa que surge de demandas do território, as quais me tocaram profundamente e pude ter contato e acompanhar por meio das ações extensionistas que atuo. Portanto, esse trabalho de conclusão de curso nasce justamente do diálogo entre a pesquisa científica e ação extensionista, como uma “pesquisa-extensão”, a partir de demandas e anseios da comunidade e do território escolar, diante do atual momento histórico, político e social que vivemos e somos diretamente impactados(as) de diversas formas, em decorrência da pandemia da covid-19.

Assim, diante do compartilhamento de parte da minha história aqui neste memorial educativo, vejo que todos esses descaminhos e acasos me levaram para onde eu deveria caminhar. Passei a respeitar, valorizar e defender muito mais a docência, a me interessar em

estudar e entender a educação no cenário nacional – principalmente a pública – comecei a refletir criticamente sobre meu próprio processo educacional e de escolarização. A Pedagogia fez (e faz) eu voltar o meu olhar constantemente para mim e fazer uma autorreflexão, me levando a um processo de autoconhecimento, que me possibilita enxergar e desenhar com maior potência meus sonhos, me faz buscar minhas heterotopias – um espaço outro, não hegemônico, que dá vazão às minhas utopias – para eu ser, estar, viver, aprender e educar. Todo esse processo tem sido uma trajetória desafiadora e de muitas descobertas e possibilidades acadêmicas, profissionais e pessoais, que me levam à aprendizagem da leitura do mundo e de mim mesma.

Sou muito grata por estar no caminho que estou hoje, dentro de uma universidade pública que me transformou intensamente desde a minha entrada em 2017. Sou feliz por todas as oportunidades que tive até aqui e pela minha escolha de imergir na educação, pelas ressignificações que fiz ao longo do meu caminhar formativo. Sempre tentei entender meus propósitos e fazer as coisas que fazem realmente sentido para mim e essa minha trajetória tem sido regada por estes fatores. Espero conseguir contribuir e agregar de alguma forma para minha área de formação e para a pesquisa em educação. Pretendo continuar crescendo profissionalmente e academicamente, continuando meus estudos e minhas formações, e estou animada com as próximas possíveis escolhas e passos na minha trilha formativa.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso deriva de uma pesquisa de Iniciação Científica, da Universidade de Brasília (UnB), realizada em 2020-2021, no período de um ano e meio, na qual atuei como pesquisadora, sob coordenação e orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues. Essa pesquisa surge junto à atual discussão sobre o contexto pandêmico, provocado pelo coronavírus, no qual o Brasil e o mundo se encontram. Tal realidade revela e provoca diretamente impactos social, sanitário, mental, cultural, político, econômico e histórico. O vírus tem nos mostrado, de forma muito transparente, as várias feridas e vulnerabilidades em nossa sociedade e as limitações dos sistemas adotados até então. Vivemos um cenário de muitas mudanças e incertezas, o que nos leva a um movimento de reflexão sobre novas formas de ser e estar no mundo, levando-nos a caminhar no sentido de mudanças estruturais e estruturantes.

Diante desse contexto, no qual se evidenciam diversas desigualdades e exclusões, presentes antes da covid-19 e acentuadas por ela, a educação vem sofrendo com as consequências desses processos, tanto no cenário nacional quanto internacional. Nota-se o aumento das desigualdades educacionais e uma série de outras problemáticas e desafios no âmbito educacional. A crise sobre como a escola deve se reeditar, provocada pela pandemia, tem levado a inúmeros questionamentos sobre como ela deve ser ressignificada. Por um lado, temos estados no Brasil que rapidamente organizaram uma rede mediada pela tecnologia, para garantir acesso ao conteúdo curricular e, por outro, redes inteiras se perguntando se não seria hora da escola se reinventar, desescolarizando a si mesmas e não mantendo os processos de desigualdades ainda mais expostos.

A partir dessa conjuntura e considerando os desafios que enfrentam as equipes pedagógicas na maioria das escolas brasileiras, perguntamo-nos: como educadoras e educadores estão ressignificando a escola frente aos efeitos da pandemia do coronavírus? Dessa forma, conduzida por esta questão de pesquisa, tem-se como objetivo geral compreender como professoras e professores do ensino fundamental (anos iniciais) estão ressignificando a escola nesse momento de pandemia e pós-pandemia do coronavírus.

Sendo assim, diretamente vinculada ao objetivo geral de pesquisa, essa investigação caminha sob a provocação das seguintes perguntas organizadoras: como pensar essa nova escola em tempos de pandemia e pós-pandemia? Qual o papel das(os) docentes nesse processo de ressignificação da escola? Quais foram as estratégias e ferramentas desenvolvidas

e utilizadas por estas educadoras e educadores? Como pensar em uma educação de qualidade e acessível a todas as infâncias, sem deixar ninguém para trás, numa situação de afastamento físico, com altos índices de desigualdades social e educacional, os quais se apresentam no cenário atual?

Nesse sentido, buscando responder essas perguntas – como objetivos específicos deste trabalho – visamos investigar como autores e docentes pensam uma educação inclusiva, equitativa, plural e de qualidade para todas e todos na pandemia; procuramos compreender como trabalhadores(as) da educação desenvolveram novas ferramentas e possibilidades de ensino dentro das condições de trabalho apresentadas no contexto do isolamento social, com a implementação do ensino remoto emergencial e do ensino híbrido; e nos propomos a analisar as mudanças possíveis nessa nova realidade educacional, que se apresenta em tempos de pandemia e que está se constituindo em tempos de pós-pandemia – pensando em proposições para uma outra educação.

Esse trabalho de pesquisa foi construído baseado no diálogo entre a prática investigativa e a ação extensionista do Projeto “Semeadores de investigação (*Semillero* Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente”, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB). Portanto, nossas perguntas organizadoras surgem *junto e a partir* das demandas e anseios das educadoras e educadores acompanhados pelo projeto de extensão e pelas autoras dessa pesquisa. Nosso caminho de investigação se constrói *com* essas pessoas e, assim, partindo da premissa freiriana que o início do conhecimento é a pergunta (FAUNDEZ; FREIRE, 2013), são justamente as perguntas que surgem do território que nos move nessa pesquisa.

O trabalho metodológico segue uma abordagem qualitativa, com realização inicial de uma revisão de literatura, problematizada por dois movimentos empíricos com os sujeitos da pesquisa. O primeiro movimento foi a construção, junto à ação extensionista do *Semillero* Brasil, de um processo de formação docente, por meio de encontros virtuais com educadoras(es) de uma escola pública, periférica e inovadora da Rede de Ensino do Distrito Federal – a Escola Classe “Comunidade de Aprendizagem do Paranoá” (CAP). Essa vivência se constituiu como um espaço de criação, experimentação, reflexão e ressignificação da prática docente em tempos de pandemia e foi a primeira aproximação, por meio de uma observação participante, com os sentimentos de ressignificação da escola por parte deste grupo de professoras e professores. Já o segundo movimento deu-se com a realização do procedimento metodológico de entrevistas semiestruturadas, feitas, virtualmente, com um grupo de 10 professoras(es) de educação básica do Distrito Federal (DF), de escolas públicas,

particulares e associativas, que atuam ou já tiveram alguma experiência profissional no ensino fundamental (anos iniciais).

Ressaltamos que a temática desenvolvida nessa pesquisa é de grande relevância ao momento atual, uma vez que é necessário gerar discussões quanto ao papel dos docentes e da escola no contexto pandêmico e pós-pandêmico. A escuta sobre o que docentes sentem, percebem e ressignificam também se mostra importante em um momento de falta de valorização da profissão, assim como nos encontramos em um momento histórico para a produção de conhecimento científico, no qual há um processo de intensa instabilidade da educação e do mundo. Até momento, não havíamos testemunhado, fisicamente, uma pandemia com tantos impactos, em dimensões subjetivas e coletivas, no mundo todo, com uma interrupção educacional em grande escala como a vivida. Dessa forma, tendo em vista toda essa dimensão e o redirecionamento de nosso olhar e ações com urgência provocados pela pandemia, as sociedades precisam revisitar seus conhecimentos e estratégias para traçar novos caminhos e perspectivas, entre outros campos pertinentes, à educação de todas as crianças.

Esse estudo é apresentado em dois capítulos. No Capítulo 1, é realizado um aprofundamento da metodologia utilizada nesse trabalho de pesquisa, destacando os dois movimentos empíricos desenvolvidos e a contextualização dos sujeitos da pesquisa e das escolas onde estes atuam. Em seguida, no Capítulo 2, apresentamos dois momentos de interlocução teórico-empírica: o primeiro no qual desenvolvemos o argumento teórico de contextualização histórica da pandemia no Brasil e de contextualização da educação em tempos de pandemia do coronavírus, focando nos maiores impactos e desafios, gerados pela crise sanitária, no cenário educacional nacional e, especialmente, no espaço escolar; e o segundo apresenta a análise e discussão dos resultados alcançados, com os quais refletimos – por meio de algumas categorias de análise, elencadas a partir do que foi experimentado, observado e analisado na experiência empírica acompanhada e nas entrevistas realizadas – sobre as possíveis ressignificações da escola na pandemia, a partir do olhar docente. Por fim, levantam-se algumas considerações finais, visando, a partir da indagação docente do *como fazer* – a qual nos direciona no sentido das possibilidades de ressignificações e insurgências (WALSH, 2017) desde a escola até o território – esperar, insurgir entre as fissuras e *disoñar* um outro território escolar.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO DA PESQUISA E A ABERTURA PARA O DIÁLOGO TEÓRICO-EMPÍRICO

O trabalho metodológico dessa pesquisa segue uma abordagem qualitativa, a qual sustenta nosso olhar investigativo na revisão de literatura e, especialmente, nos dois movimentos empíricos realizados com os sujeitos da pesquisa. Buscamos compreender o fenômeno em estudo de forma contextualizada, analisando-o numa perspectiva integrada (GODOY, 1995b). Para tanto, visando estudar casos que envolvem seres humanos e a complexidade de suas relações sociais heterogêneas, manifestadas em distintos espaços, embasamos-nos em uma análise qualitativa em nosso trabalho de pesquisa, tendo em vista que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995a, p. 58).

A pesquisa envolve um exercício inicial de revisão de literatura, que se propõe a investigar como a escola e a educação estão sendo pensadas em tempos de pandemia da covid-19. Esse exercício inicial é importante para a estruturação da pesquisa e, conforme afirma Fonseca (2002, p. 32 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37), “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto e recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. Essa pesquisa bibliográfica resulta nos dados apresentados no argumento teórico em discussão – referente à contextualização dos cenários educacional e escolar, diante dos efeitos da pandemia do coronavírus – e no diálogo teórico-empírico – levantado a partir da reflexão através das vozes docentes, que revelam os caminhos de ressignificação da educação e da prática docente diante do atual momento vivido.

Em seguida, realizam-se dois movimentos empíricos, utilizados como procedimento de pesquisa. O primeiro se concretiza através da observação participante – a qual “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do[a] pesquisador[a] com as pessoas investigadas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 40) – em uma ação de extensão, coordenada pelo projeto *Semillero* Brasil, desenvolvida a partir da demanda de uma escola pública, parceira do projeto. E o segundo se dá por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de 10 professoras e professores de educação básica do Distrito Federal (DF).

Nesse sentido, neste primeiro movimento empírico, nossa pesquisa se desenvolve como uma pesquisa-ação, definida por Thiollent (1986), como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Complementando, Fonseca (2002) ainda afirma que:

O processo de pesquisa [na pesquisa-ação] recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto [dessa modalidade de pesquisa] é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto (p. 35, *apud* SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 40).

Assim, buscamos uma postura reflexiva, que está para além das epistemologias únicas, está em nossa interpretação, tradução, leitura e sentido de mundo e, principalmente, em nossas ações, nas fissuras, nos espaços de fronteira e nas insurgências possíveis que possibilitam a escrita e vivência de uma outra prática. Procuramos, desse modo, alcançar a potencialidade e a ética do fazer investigativo reflexivo, de forma integral e crítica ao modelo ontológico hegemônico, partindo de demandas, indagações e anseios de educadoras e educadores dos territórios escolares que acompanhamos para então construir nossa trilha investigativa.

Para isso, em um primeiro momento foi realizado um trabalho empírico, intitulado “*Semillas Encantadas: processos de germinar e existir na semeadura da investigação*”, a partir da ação extensionista do projeto *Semillero* Brasil. Esse trabalho desenvolveu-se entre agosto e setembro de 2020, no formato de formação continuada, gratuita e *online*, com a equipe docente de uma escola pública, periférica e inovadora de Brasília (DF) – a Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), que é uma das escolas parceiras do projeto *Semillero* Brasil. Nessa formação participaram cerca de 32 educadoras e educadores, entre profissionais da CAP, graduandas, professoras e egressos(as) da Universidade de Brasília (UnB), além de outros membros da comunidade. Construimos, assim, um processo de autoformação coletiva dentro do nosso grupo do projeto de extensão, com membros do projeto *Semillero* e educadoras(es) da CAP. Durante esse (per)curso, foram realizados encontros síncronos semanais via *Google Meet* e trabalhos assíncronos via grupos de *WhatsApp* ou *Telegram*.

Em seguida, foi feita uma análise do material avaliativo dessa ação, produzido nesta atividade de extensão, à luz da perspectiva qualitativa. Utilizou-se nesse estudo de análise o

material de avaliação da ação formativa produzido pela própria escola, a CAP – ao qual tivemos acesso por meio das reuniões virtuais de avaliação coletiva com a equipe docente e através de um formulário de avaliação da atividade, feito via *Google Forms*, no qual obtivemos 20 respostas. Além disso, também utilizamos o registro de dinâmicas conversacionais (REY, 2005) e o material de avaliação produzido pelo projeto *Semillero*. Esse material se constitui da análise dos relatórios de acompanhamento da ação e de um formulário de avaliação da atividade produzido, via *Google Forms*, no qual se utilizou um procedimento metodológico de complementação de frases (REY, 2005), pelo qual obtivemos 17 respostas para serem analisadas.

Esta formação docente surge como uma vertente de uma das ações de extensão do projeto *Semillero* Brasil, o “*Semillas Encantadas*” – que promove trabalho investigativo com as infâncias desde 2018, utilizando-se da metodologia das trilhas investigativas próprias das infâncias. Nesta ação, objetivou-se proporcionar uma experiência transformadora da prática docente a partir de uma ação investigativa, cuja perspectiva decolonial, intercultural e antirracista prioriza a centralidade das infâncias. Esta caminhada formativa foi dividida em três momentos: introdução teórica a respeito da educação no contexto de pandemia e referências acerca do trabalho investigativo próprio das infâncias; vivência da trilha investigativa; e compartilhamento das investigações, celebração e avaliação do processo.

Desse modo, através da imersão nas trilhas investigativas, as educadoras e educadores vivenciaram seus próprios projetos investigativos ao longo de algumas semanas para compreender não apenas o processo da trilha, mas também a ética e a potencialidade dela, a qual se estabelece contra a lógica do saber hierárquico e como caminho de construção coletiva dos conhecimentos. A partir deste dispositivo, busca-se valorizar todas as formas de conhecimento e abraçar os processos subjetivos na construção do saber. Além disso, visou-se, ao longo do processo, fornecer uma possível ferramenta metodológica de ensino e investigação com as infâncias, por meio das trilhas investigativas, para as(os) docentes da CAP trabalharem com as(os) estudantes da escola.

Passado esse primeiro movimento, que se estabeleceu como um fazer investigativo preliminar, constituindo-se como uma fase de preparação (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) para o próximo movimento, passamos para o segundo momento, o de realização do procedimento metodológico de entrevistas semiestruturadas, realizadas virtualmente, no período de maio a junho de 2021, por meio de videochamadas, na plataforma *Google Meet*, utilizando como base um roteiro semiestruturado de entrevistas (Apêndice A). Buscamos ir a campo, por meio das entrevistas, para captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das

peessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995b). Esse procedimento foi realizado com um grupo de 10 professoras e professores de educação básica do DF, que lecionam em escolas públicas, particulares e associativas, os quais atuam ou já tiveram alguma experiência profissional no ensino fundamental (anos iniciais).

O grupo de 10 docentes entrevistadas(os) é caracterizado por três homens cis, heterossexuais, seis mulheres cis e uma pessoa que não quis identificar-se quanto ao gênero, dentre elas quatro identificam-se como heterossexuais e três como bissexuais. A faixa etária das pessoas entrevistadas vai de 26 até 52 anos, sendo uma pessoa com 26, três com 28, uma com 30, uma com 31, uma com 34, uma com 39, uma com 40 e uma com 52 anos. Quanto à identificação racial, o grupo é composto por quatro pessoas que se autoidentificam como negras, cinco pessoas autoidentificadas como pardas e uma pessoa autoidentificada como branca. Em relação às classes sociais desse grupo, seis educadores classificaram-se como pessoas de classe média, dois como de classe trabalhadora, uma como de classe baixa e uma que não quis identificar sua classe social.

No caso de professores(as) que lecionam no ensino público – oito pessoas entre as dez entrevistadas – no que diz respeito ao tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), temos uma professora com 1 ano de atuação no ensino público, uma com 3 anos de regência, uma com 5 anos de magistério, dois com 7 anos de docência na escola pública, uma com 8, uma com 12 e outra com 28 anos de atuação na SEEDF. Portanto, temos um grupo diverso de professoras e professores, no qual há docentes que iniciaram a carreira já em ensino pandêmico e outros mais experientes, com anos de serviços prestados na Secretaria de Educação. Essas educadoras e educadores entrevistados lecionam em diferentes escolas do DF, que apresentam contextos sociais, pedagógicos e geográficos bem diversos e particulares, apresentando pontos de divergência e convergência em relação aos impactos da pandemia dentro de seus territórios. Dentre as seis escolas onde os sujeitos entrevistados nessa pesquisa atuam, temos uma escola pública rural, três escolas públicas urbanas, uma escola particular e uma escola associativa.

Ressaltamos que as professoras e professores que participaram da formação docente promovida pelo projeto *Semillero* assinaram, virtualmente, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, preenchido via *Google Forms* (Apêndice B), e todas as 10 pessoas entrevistadas também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), autorizando apresentação dos resultados dos dados coletados nesse estudo, mantendo os nomes e identidades em sigilo absoluto. Portanto, utiliza-se ao longo desse trabalho nomes fictícios para identificar os sujeitos da pesquisa.

Nossa construção metodológica se configura como central no processo de registro acadêmico dessa pesquisa, logo, optamos por apresentar o caminho metodológico escolhido e, a seguir, a combinação teórico-empírica derivada desse caminho. Apresentamos nossa reflexão teórica junto com a análise dos dados encontrados, destacando as categorias e apresentando as falas dos sujeitos da pesquisa no capítulo que segue.

CAPÍTULO 2: O CENÁRIO EDUCACIONAL E AS VOZES DOCENTES NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Neste capítulo será apresentada inicialmente uma contextualização histórica da pandemia da covid-19, seguida de uma contextualização do cenário educacional e escolar diante dos efeitos da pandemia, mostrando uma análise do momento histórico e do atual cenário de crise vividos, revelando alguns dos desafios que a escola enfrenta atualmente. Na sequência, entraremos na problematização dos dados, construída a partir do diálogo entre os movimentos teórico e empíricos, na qual traremos as vozes dos sujeitos da pesquisa, a partir de quatro categorias de análise levantadas.

2.1. O CENÁRIO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Apresentamos, a seguir, uma breve contextualização da pandemia do coronavírus no mundo e no Brasil, revelando o impacto da crise sanitária nos processos de subjetivação e nas formas de ser, estar e coexistir no mundo, o que leva à eclosão e amplificação de outras crises. Nesse sentido, mostra-se, em seguida, uma breve contextualização do cenário educacional no mundo, América Latina e Brasil diante dos efeitos da pandemia e foca-se em alguns pontos de análise relevantes no espaço educacional e escolar nacional, levantando, a partir do exercício inicial de revisão de literatura realizado nesta pesquisa, questões e desafios que a escola vive em tempos de pandemia.

O ano de 2020 foi marcado mundialmente pela eclosão da pandemia do novo coronavírus, o *SARS-Cov-2*, que já atingiu mais de duzentas e quarenta e cinco milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de quatro milhões e quinhentas mil vidas. No Brasil, já somamos mais de vinte e uma milhões de pessoas infectadas e seiscentos e cinco mil mortes¹. Os números seguem aumentando e tudo aponta para o estabelecimento de um estado endêmico nos anos seguintes (RODRIGUES, 2020). O surto viral pulveriza e evapora a sensação de segurança, de previsibilidade e até de planejamentos e sonhos para muitos(as). O sentimento de medo e incerteza passam a ser constantes: há um medo generalizado, decorrente de um devir que se abre sem quaisquer garantias. A pandemia gerada pelo coronavírus surge de forma súbita e brusca para nos memorar a fragilidade humana (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

A sociedade, portanto, é levada a pensar mais no momento presente e na

¹ Segundo dados disponíveis em <https://www.covidvisualizer.com/>, acessados em 20 de outubro de 2021.

sobrevivência, a repensar valores, hábitos, vivências e prioridades. É iniciado um movimento de refletir sobre novas formas de existência e coexistência, nas quais as subjetividades sofrem forte impacto e a nova realidade escancara necessidades e urgência de mudanças, levando ao questionamento sobre papéis, influências e ações nas relações entre indivíduo e comunidade, natureza e sociedade, e, seguindo no sentido do nosso caminho de análise nesse estudo, entre escola e território/comunidade.

Diante desse cenário pandêmico e de intensas mudanças, medidas sanitárias – como o isolamento social – foram adotadas ao redor do mundo, com mais ou menos seriedade e compromisso, dependendo do contexto, de forma preventiva, a fim de reduzir a transmissibilidade do vírus e conter a pandemia. Conforme levanta Santos (2020, p. 3), “a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos”. Assim, comércios, indústrias e serviços tiveram suas rotinas alteradas. O trabalho e a produtividade sofrem mudanças e, em alguns casos, o trabalho transpõe-se para dentro de casa, adotando-se o *home office* ou trabalho remoto.

Tal realidade gerou uma série de impactos em diversos setores da sociedade, tendo em vista que há determinantes sociais que agravam a pandemia. O estado pandêmico é ainda mais revelador de uma situação de desigualdade já vivida, ou seja, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 2). Quem não tem acesso a condições dignas de moradia e vida e aos mínimos direitos fundamentais ou se encontra sem trabalho e renda, mais do que nunca, está em situação de extrema vulnerabilidade. Observa-se o aumento do índice de desemprego, redução de renda nas famílias brasileiras, o país volta novamente ao mapa da fome, com o aumento da insegurança alimentar da população, além do aumento da violência doméstica, do desrespeito aos povos indígenas, às comunidades ribeirinhas, às pessoas LGBTQIAP+, com deficiência, com sofrimento ou transtorno mental e que vivem com HIV/Aids e também a forte intensificação da violência contra corpos negros, periféricos e pessoas em situação de rua.

Nesse sentido, o Brasil registra, pelo menos, três crises combinadas: a sanitária, a política e a econômica, sendo acompanhado de muitas outras, como a crise e desmantelamento do cenário educacional, que conta com o aumento das desigualdades educacionais. Muito deve-se às posições do governo federal, de negacionismo na condução das políticas durante a pandemia no país, gerando um cenário difuso devido à falta de medidas gerais e orgânicas na perspectiva social, econômica e sanitária conforme destaca Silva *et al.* (2020 *apud* ROMANOWSKI; RUFATO; PAGNONCELLI, 2021, p. 2), levando a

uma das maiores tragédias de saúde pública e educacional (ROMANOWSKI; RUFATO; PAGNONCELLI, 2021).

Portanto, o surto de covid-19 também é uma enorme crise educacional, como aponta a Coalizão Global de Educação, lançada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A educação sofre direta e indiretamente com os efeitos da pandemia, pois, logo após o início do ano letivo de 2020, as atividades presenciais nas escolas foram suspensas. Este foi um quadro emergencial em que abruptamente os espaços escolares tiveram que fechar o acesso às salas de aula. Segundo levantamento realizado pela UNESCO (2020), diante do isolamento social imposto para conter o avanço da disseminação do novo coronavírus, cerca de 87% da população mundial de estudantes é afetada pelo fechamento de escolas e universidades e mais de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em 165 países tiveram sua educação afetada pela crise de saúde. Na América Latina e no Caribe, registra-se 114 milhões de crianças e adolescentes fora da sala de aula, o maior número de meninas, meninos e jovens sem aulas presenciais no mundo, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021). Já no Brasil, de acordo com levantamento feito pelo DataSenado, em pesquisa realizada no final de julho de 2020:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Diante do exposto, fica evidente que a pandemia já deixou um número elevado de estudantes dos sistemas públicos sem escola e outra grande quantidade de alunos(as) das redes particulares em estado de semiacesso.

Dessa forma, durante esse período de pandemia e afastamento físico, com suspensão das aulas presenciais, as atividades escolares foram exclusivamente remotas e a maioria das escolas tiveram que adotar o formato de ensino remoto emergencial. No Brasil, algumas escolas retomaram o ensino presencial, em fins de 2020, adotando em muitos casos o ensino híbrido, com todas as dificuldades implicadas e protocolos de segurança necessários. Entretanto, a adoção dos formatos de ensino não presenciais explicita uma série de desafios, como analisa Rodrigues (2020):

A precariedade do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação escolar são reeditados com as soluções metodológicas encontradas, pela maioria das escolas, para tentar manter a ilusória sensação de “normalidade” com o ensino remoto. Um ensino que não encontra caminhos fáceis, pois estamos vivendo uma fragilização do funcionamento das redes de apoio (p. 70).

Assim, a escola, principalmente a pública, enfrenta a situação de vulnerabilidade social das comunidades, a heterogeneidade da vivência de cada criança e adolescente e depara-se com o desafio de como fazer uma prática pedagógica alicerçada nos valores e princípios de uma escola comprometida com seu território, com uma educação inclusiva, pública, inovadora e de qualidade para todas as infâncias e juventudes. As escolas encontram-se diante de um grande aumento das desigualdades educacionais no Brasil, pois, no ensino não presencial, segundo Saviani e Galvão (2021):

Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (p. 38).

E na realidade nos deparamos com um quadro em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à *internet* banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à *internet*. Realidade na qual 38% das residências não possuem acesso à *internet* e 58% não têm computador, segundo estudo realizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2020). Ademais, o acesso dos(as) estudantes à *internet* apresenta diferenças marcantes quando comparada a educação na rede pública e na rede privada, a pesquisa do Instituto DataSenado (2020), mostra que dos lares cujos estudantes estão tendo aulas remotas na rede pública, 26% não possuem *internet*. Já na rede privada, o percentual cai para 4% (Agência Senado, 2020). Como mencionado anteriormente, muitos destes desafios já são conhecidos antigos e a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise na qual já estávamos imersos(as).

Algumas escolas, nesse momento, estão mais preocupadas em dar continuidade ao currículo e acabam priorizando o andamento das atividades escolares pautado pelo conteúdo e não pelos(as) educandos(as). Observa-se, em alguns casos, que “a utilização das novas tecnologias não modificou a forma de construir conhecimento” (RODRIGUES, 2020, p. 73). Destarte, frente aos diversos desafios e possibilidades, destacamos que há um terreno fértil para mudanças e ressignificações nas práticas, tempos e espaços do cenário escolar. Como reflete Rodrigues (2020):

Estamos em uma encruzilhada e a escola pode seguir diferentes caminhos. Um caminho reto, que pode ratificar uma escola para poucos, apesar de acolher milhões no Brasil, ou um caminho que permita uma construção plural e a coexistência de múltiplas propostas (p. 74).

Sendo assim, o que a pandemia nos permite ver e o modo como isso for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos, pois, conforme afirma Santos

(2020), estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. Desse modo, devemos nos atentar aos caminhos escolhidos hoje para lidar com as atuais crises que se fazem presentes, já que estas reverberarão por longo tempo em nossa sociedade.

A partir de tal contextualização do atual momento histórico vivido e do levantamento de reflexões acerca dos desdobramentos da pandemia e de seus impactos no cenário educacional e no espaço escolar, abre-se caminho para o movimento analítico acerca do mergulho empírico nas perspectivas, vivências e vozes docentes em tempos de pandemia, que se apresenta a seguir.

2.2. A ESCOLA, A DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS FRENTE AOS EFEITOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

A partir dos dois movimentos empíricos realizados nessa pesquisa, nos quais visualizamos e vivenciamos a possibilidade de uma prática investigativa no cotidiano da escola, partindo de demandas deste território, com acolhimento e afeto, para pensar junto com educadores e educadoras as possibilidades e ressignificações da escola e da prática docente, em meio ao cenário pandêmico, fazendo uma ponte entre a instituição e o território. Uma prática que reafirma a potência e importância formativa da Universidade pública e gratuita brasileira, construindo caminhos conjuntos para o enfrentamento dos efeitos da covid-19.

Dessa forma, diante do que foi experimentado, vivenciado e observado ao longo da formação docente com a equipe da CAP e nas entrevistas com um grupo de 10 professores e professoras de educação básica, entramos no movimento analítico. Momento em que, conforme afirma Saraiva (2009 *apud* SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 5), “a construção de categorias ou focos de análises deve ser feita a partir de uma análise preliminar da empiria, observada as recorrências e criando articulações entre os enunciados que constituem os discursos que aí se encontram”. Nesse sentido, como resultados, chegamos a quatro categorias de análise, que se conectam e dialogam entre si, para pensar as ressignificações da escola sob olhar docente, em tempos de pandemia. A construção e organização desse processo de análise aponta para uma outra escola possível, na qual o encontro entre escola e território se torna fundamental.

2.2.1. A Função Social da Escola na Pandemia

A primeira categoria de análise foi provocada com a discussão dos encontros teóricos, nos quais o corpo docente da CAP participou, e também a partir dos relatos coletados nas

entrevistas. Ela foi construída a partir das dinâmicas conversacionais e do acompanhamento da reunião de avaliação da formação docente com a equipe da CAP. Esta diz respeito à função social da escola em tempos de pandemia. Diante desse contexto histórico, novas necessidades surgem na comunidade e conseqüentemente dentro da escola, levando a um realocamento de prioridades, princípios e valores, o que movimentou muitas equipes escolares a se perguntarem: para que serve e qual o papel da escola nesse momento de pandemia do coronavírus?

Nesse sentido, a escola precisou revisar rapidamente sua função social e seu papel primordial. Inicialmente, sua função passa a ser levar alimentos e mantimentos – cestas básicas e *kits* de higiene – às famílias que fazem parte da comunidade escolar. A prioridade é a sobrevivência destas famílias e o cuidado com a comunidade, o compromisso é com a vida em 1º lugar. Conforme alerta Saviani e Galvão (2021):

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos (...); com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene (p. 44).

Para isso, muitas escolas – dentre as que acompanhamos nesse estudo, essa situação se manifesta apenas nas escolas públicas – organizaram campanhas sociais para arrecadar e doar os recursos que essas famílias necessitavam. A preocupação está em garantir a segurança alimentar das crianças e suas famílias, em se aproximar ainda mais de parte da comunidade, que se encontra em situação de vulnerabilidade, e demonstrar a importância da escola nesse território como agente de mudança, acolhimento e diálogo.

Assim, nesse processo de revisão da escola em relação à sua função e ao seu papel, também passa a ser essencial que a escola promova formas de interação com a comunidade, procurando garantir o acesso de todas as crianças à educação. Muitas escolas – principalmente as públicas, periféricas e rurais – necessitaram fazer uma busca ativa das crianças e um mapeamento situacional das suas demandas e necessidades, tendo em vista que os diversos impactos da crise sanitária causaram ou ampliaram o empobrecimento de muitas famílias no país, forçando-as a um êxodo de um lugar para o outro, pois muitas destas precisaram se deslocar em busca de trabalho, já que a maioria vive de empregos diários e informais. Conforme aponta o IBGE, as famílias brasileiras têm uma taxa de informalidade de trabalho de 41,1% e 5,4 milhões de crianças de 0 a 6 (29% do total) vivem em domicílios pobres com uma renda máxima de R\$ 300,00. A pandemia, portanto, acabou gerando um alto impacto nesses trabalhadores e nas famílias que vivem desse tipo de renda, o que acabou refletindo na dificuldade de encontrar e se comunicar com essas e esses educandos, levando a uma evasão

dessas crianças das escolas.

Então, nesse diagnóstico de busca ativa pelos(as) estudantes, detectou-se que as escolas devem procurar garantir os meios de acesso à *internet* e equipamentos para todas e todos que integram as comunidades escolares (ADUFES-S.SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO *et al.*, 2020 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021). Assim, na busca de garantir esse acesso à educação, algumas escolas precisaram fornecer aparelhos eletrônicos – como celulares, computadores, tablets, entre outros – e *internet* para todas e todos os estudantes, por meio das campanhas sociais e de outros processos de colaboração e solidariedade movimentados dentro do espaço escolar, visando promover as condições mínimas para garantir o acesso à escola e a inclusão de todas as crianças, tendo em vista que, como aponta Rodrigues (2020, p. 72), “a escola precisa ser para todas e todos e também para cada um e uma”. Desse modo, nesse processo de reedição de sua função social, muitas escolas adotaram como um princípio essencial que ninguém esteja fora dos processos de ensino e aprendizagem. Tiveram casos de escolas que também forneceram material impresso e, por meio da contratação de motoboy, levavam esse material até a casa de estudantes que não conseguiam ir até a escola buscar.

Dessa forma, a escola foi convocada, nesse momento, a pensar nessas transformações em relação ao seu papel e função, pois:

Em um momento de tamanho apuro da sociedade brasileira, [a escola] pode funcionar como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento dos estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade (FRANCO *et al.*, 2020, p. 2 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 44).

Nesse processo, passa a ser essencial estabelecer a escola como um espaço de acolhimento, socialização e interação humana, de construção de vínculos, laços e relações de afeto com a comunidade, pois, segundo afirma uma das professoras entrevistadas, “*é papel da escola não deixar as pessoas pararem de sentir*” (Mara) e como complementa um dos professores entrevistados, ao dizer que percebe “*a escola agora como um ninho de acolhimento coletivo*” (Marcelo).

Portanto, como aponta Rodrigues (2020, p.71), “esse é o momento para repensarmos a função social da escola, juntarmos forças para termos o protagonismo de uma escola que vive seu território, verdadeiramente, inclusivo”. Nesse sentido, percebemos que as professoras e professores estão ressignificando a escola atualizando sua função social, seu espaço, equipe e sua forma de interagir com a comunidade e com o território. Esta é uma das primeiras ressignificações importantes identificadas, dentro do atual contexto de isolamento e ensino

remoto, que surge no primeiro contato com a CAP e posteriormente se confirma a partir dos relatos coletados nas entrevistas com as educadoras e educadores, reforçando o compromisso que a escola tem com o seu território.

2.2.2. A Identidade Teórico-ética da Escola (e sua práxis pedagógica)

Esta segunda categoria se debruça sobre a questão da identidade teórico-ética da escola e os desenvolvimentos de sua prática diante do contexto pandêmico e de um futuro pós-pandemia. Assim, a partir das mudanças de rotas necessárias no fazer educativo – devido ao novo formato de ensino imposto – diante dos processos de ressignificação da função social da escola nesse momento e das movimentações que esta precisou fazer nesse sentido, a escola volta o olhar para si e passa a indagar-se sobre quem é como escola? O que quer e como vai caminhar daqui para frente, pensando também no pós-pandemia?

Dessa forma, o espaço escolar precisou se reeditar para compreender melhor sua atuação pedagógica e de que forma sua existência nesse momento poderia significar segurança, apoio e aprendizagem possível. A partir do primeiro movimento empírico realizado nessa pesquisa, que proporcionou a vivência das trilhas investigativas e um processo formativo com a equipe da CAP, surge uma série de perguntas e questionamentos dentro deste grupo e mais uma vez temos uma categoria que nasce a partir dos anseios desses docentes, como podemos ver no recorte da fala de três educadores da equipe, retiradas da reunião de avaliação coletiva da CAP, realizada após a formação docente feita com o projeto *Semillero*:

“Qual é o método de ensino da CAP? Sinto que precisamos construir um método nosso de ensino, (...) criar uma identidade” (João); “Faz muito sentido e é necessário termos, cada vez mais, uma proposta educacional homogênea e clara para todo mundo” (Ana); Existe uma abordagem que a gente está construindo e ela é nossa, (...) estamos buscando um alinhamento e estamos aprendendo juntos e isso demanda tempo. Nas nossas relações, vamos aprendendo com as divergências (...) e para a gente continuar nesse caminho, para chegar nos frutos, a gente precisa dialogar, partilhar nossas angústias e ir criando perguntas e respostas juntos para elas. Por isso que para mim a inovação está no fato da gente estar conseguindo perguntar e se questionar sempre (Pedro).

Assim, algumas escolas se viram diante da necessidade de buscar uma nova base teórica, que dialogue melhor com o momento histórico atual. A partir da formação e imersão em seus próprios caminhos de investigação, muitas professoras e professores começaram a se questionar, a dizer o que estava silenciado e fizeram um percurso de volta aos princípios e valores que sustentam a CAP. Uma questão fundamental foi refletir sobre a identidade da escola, sobre seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sobre sua forma de ser em tempos de ensino remoto emergencial e, assim, apropriar-se com clareza destas ideias, visando estabelecer-se como comunidade internamente, entre a equipe profissional da escola, para

pensar seus caminhos metodológicos e recursos pedagógicos na e pós-pandemia. A questão a discutir é o que vem a ser uma escola articulada com anseios de justiça social na perspectiva de emancipação social e refletir sobre as bases teóricas e operacionais que podem assegurar à comunidade uma escola socialmente justa (LIBÂNEO, 2019).

Além disso, nesse processo de autorreflexão e reedição da escola, há uma reconfiguração do trabalho e da produtividade no espaço escolar. Transforma-se o aspecto do trabalho coletivo em colaborativo, assume-se uma postura de “fazer com” e de trocas, na qual estimula-se que as práticas circulem, que haja o compartilhamento e socialização do conhecimento e de experiências positivas e construtivas, visando impulsionar e incentivar o trabalho das educadoras e educadores. Portanto, o trabalho na escola tem se constituído de forma mais solidária, observa-se uma diminuição da competitividade entre a equipe profissional e de acordo com o que relata uma das professoras entrevistadas, “o trabalho deixou de ser tão solitário, passa a ser coletivo e colaborativo” (Adélia). Essa solidariedade e colaboração no trabalho em educação tem se expandido para além das relações entre a equipe interna de uma escola, percebe-se a possibilidade de construção de uma cultura de processos de colaboração entre várias escolas, como é evidenciado na fala de um dos professores entrevistados:

“A gente ta (sic) sendo chamado a isso, em alguma medida isso ta (sic) sendo vivido, não digo que pela rede ou pela escola como um todo, porque a gente ainda aceita uma cultura muito individual, do tipo ‘eu faço o meu trabalho e você faz o seu’ dentro da mesma escola... E se a gente fala de uma escola para a outra, as escolas muito pouco conversavam e agora a gente está sendo chamado, essa porta está aberta, mas a gente vai precisar construir essa cultura. (...), mas não acredito que seja já uma realidade, é um chamado para e a possibilidade existe. Eu acho que o momento é propício para isso, porque se construir, se inventar e ser a escola sozinho, ser tudo da escola e ter que fazer tudo sozinho é muito cansativo” (Erick).

Nesse processo em que a escola é chamada a mergulhar em si e nas possibilidades de ressignificações do seu espaço, ela pode surgir da compreensão das diferentes experiências e existências na pandemia e apontar a importância de uma educação com as infâncias, coletiva e comunitária, comprometida com a solidariedade entre as diferentes naturezas e humanidade; sendo mais investigativa e profundamente comprometida com os diversos processos de desenvolvimento e aprendizagem (RODRIGUES, 2020). Ou seja, com a pandemia, tem-se desenhado um espaço fértil para aprendermos a sermos mais solidários, a dividir, confiar e sermos uno no planeta, como bem nos aponta Harari (2020), pois somos uma espécie que vive melhor em grupo. Sendo assim, olhares pluriversais e interculturais podem nos ajudar a repensar a escola e o trabalho ali desenvolvido, a escolher um caminho no qual todos(as) e cada um(a) possam ser, estar, existir e viver. A escola é mais, pode ser mais do que já foi e é.

(RODRIGUES, 2020, p. 75).

À vista disso, as escolas sentiram a necessidade de se estabelecerem como um espaço primordialmente dialógico, promovendo relações com maior acolhimento e diálogo, para que essas ressignificações no trabalho escolar pudessem imergir dentro das atuais condições. Então, para dar maior apoio às equipes docentes, algumas escolas promoveram também ciclos e cursos de formação, partindo das necessidades, demandas e interesses do próprio corpo de professoras e professores, coletados, em alguns casos, nas semanas pedagógicas, para, assim, pensar coletivamente como é e como vai ser a escola em tempos de pandemia e pós.

Portanto, percebe-se que docentes, principalmente aqueles(as) que atuam diretamente na gestão escolar, coordenação e organização pedagógica, têm ressignificado também a escola revisitando e atualizando suas bases teóricas, buscando uma *práxis* educativa e pedagógica mais dialógica, coletiva, colaborativa e solidária, visando a construção de uma escola socialmente justa, a qual “procura minimizar as desigualdades escolares, a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, *apud* LIBÂNEO, 2019, p. 17), estando alinhada e caminhando no sentido das ressignificações elaboradas em relação a sua função social.

2.2.3. A Saúde Mental das Educadoras e Educadores

Já esta terceira categoria em análise se refere à questão da saúde mental das equipes docentes. Vivemos tempos em que nossas relações e nossas formas de ser e estar no mundo foram diretamente impactadas e alteradas diante dos efeitos da pandemia da covid-19. Medos, incertezas, frustrações e enlutamento coletivo (BUTLER, 2015) passam a ser algumas das principais questões e isso reverbera também dentro das relações e do trabalho desenvolvido no espaço escolar. O que nos leva a questionamentos sobre como se sentem as professoras e professores nesse contexto? Que pressões estes(as) trabalhadores(as) carregam? O que é ser educadora ou educador na pandemia? Esta categoria foi elaborada a partir do contato e de algumas falas e desabafos de professoras e professores acompanhadas(os) ao longo da formação docente na CAP em 2020 e nas entrevistas semiestruturadas em 2021.

Diante de análise do primeiro movimento empírico realizado nesse estudo, percebe-se que muitos(as) docentes relataram sobre a importância do respeito aos tempos e processos individuais e do fazer coletivo. Ao compartilharem suas angústias, anseios e interesses entre os colegas de trabalho, além de terem se sentido muito motivados(as) e legitimados(as) em um espaço de formação dialógico, que baseia suas práticas na alegria, no acolhimento e no afeto, podemos observar também, em relatos dados no formulário avaliativo – da formação

docente – proposto pelo *Semillero*, a partir da complementação da sentença “Participando eu me senti...”, que muitos(as) afirmaram se sentirem acolhidas(os), pertencentes, respeitadas(os), realizadas(os), motivadas(os) e úteis por contribuírem com suas opiniões ao longo da ação. Ademais, também destacamos as seguintes falas de três professoras que dizem, a partir da complementação da frase “O que aprendi foi...”, neste mesmo formulário avaliativo: “*aprendi a entender o tempo de cada um e de cada pergunta*” (Roberta); “*aprendi que cada um tem seu tempo*” (Joana); “*aprendi sobre respeitar os tempos e ritmos nas trilhas investigativas e na vida, celebrar cada passo*” (Maria).

Diante de tal realidade, evidencia-se como um ponto crítico a piora nas condições de trabalho. Há uma generalizada falta de políticas públicas dos órgãos responsáveis. Inicialmente e – em muitos casos – até o momento atual, observa-se falta de estrutura para garantir os processos de ensino e aprendizagem, para discentes e docentes, há falta de recurso institucional para garantir o trabalho docente. Muitas educadoras e educadores relatam falta de estrutura física em casa para a realização do trabalho remoto, tendo em vista que muitas vezes esses profissionais não tinham internet, nem aparelhos e equipamentos adequados para realizar um trabalho de qualidade em casa, o que levou a muitos pagarem, por conta própria, uma estrutura física mais adequada para conseguir trabalhar remotamente. Soma-se a isso a questão da falta de conhecimentos tecnológicos, em alguns casos. Nota-se a falta de uma base tecnológica para alguns professores, que diante de um cenário de mudança abrupta, no qual não houve uma preocupação em pensar um processo de transição e preparação, muitos(as) viram-se exigidos(as) e pressionados(as) a rapidamente ter um domínio de ferramentas tecnológicas para exercer o seu trabalho e para se relacionar e interagir, dificultando ainda mais a efetivação do trabalho.

Nesse sentido, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) nos alertam que “a falta de formação e de infraestrutura adequada de acesso para realizar atividades remotas com os estudantes em plataformas virtuais afeta um número significativo de professores que atuam na rede pública da Educação Básica, gerando estresse e ansiedade” (p. 15). Ressalta-se ainda que os órgãos institucionais responsáveis “precisam assegurar recursos técnicos e financeiros mínimos para a realização do trabalho. Há educadores(as) (...) tirando do próprio bolso para arcar com dados móveis. A carga horária por vezes supera a do período presencial.” (ATIVIDADES..., 2020, n.p., grifos nossos *apud* Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 14).

Assim, ser educador(a) na pandemia vem acompanhado de um aumento na carga horária e em demandas de trabalho, com uma crescente intensificação e autointensificação do

trabalho.

A docência nos tempos de pandemia [tem se mostrado] uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade (...). Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

A responsabilidade com as crianças, com as famílias e com a escola crescem ainda mais. Há uma sobrecarga de funções e responsabilidades em cima desses trabalhadores, levando ao aumento da autoexigência dentro do trabalho, à necessidade e exigência de uma disponibilidade direta e contínua, e à uma maximização da capacidade produtiva. Muitos docentes desabafam sobre a intensificação absurda do trabalho, visto que há “uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia. O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por *WhatsApp*” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13), muitas vezes até motivados por uma autoexigência desses profissionais, na tentativa de garantir o acesso à escola às crianças.

Em muitos casos não há mais limites, pois, como afirma uma das professoras entrevistadas, “minha casa é meu trabalho” (Adélia). O sentimento de cansaço físico e mental, o aumento do estresse e a diminuição da qualidade de saúde, levando à exaustão e ao esgotamento, tem sido geral entre essa classe trabalhadora. Todos os professores e professoras que acompanhamos nesse estudo relataram e demonstraram de alguma forma tal problemática no atual momento vivido. No caso de professores(as) em ensino híbrido, muitos(as) relatam um trabalho duplo, ao terem que elaborar atividades e aulas para estudantes do ensino remoto e do presencial e dar conta dos(as) estudantes nas duas modalidades.

Educadores e educadoras estão, portanto, abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails, *WhatsApp* e outros aplicativos, fóruns de ambientes virtuais, entre outras demandas para suprir. Percebe-se que:

esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares (INFORMANDES, 2020, p. 12).

Uma das professoras entrevistadas ilustra tal problemática ao relatar que:

“O trabalho remoto ele é muito exaustivo, ele demanda muito, muito (sic) mais tempo e os resultados são mais difíceis de serem percebidos. Então a gente também percebe processos de adoecimento, de angústia, a gente sabe de um número enorme de pessoas

que não têm afinidade com as tecnologias e não pode ser exigido dessas pessoas que elas tivessem... É um momento muito delicado, por isso que eu falo sempre em 'convite' e 'proposta', não posso nunca chegar e falar 'olha vamos fazer isso' e 'isso' significa para a pessoa 'ah então eu tenho que fazer isso?' (...) Esse 'tem que' nunca devia ter existido na escola e não deve existir agora ainda" (Joana).

Desse modo, percebe-se que o trabalho remoto traz nuances tecnológicas que se manifestam na:

apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, fazendo com que, de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Toda essa realidade se desdobra no aspecto emocional. Observa-se um forte impacto na saúde mental, levando ao aumento do adoecimento mental entre esses profissionais. Com o aumento das demandas e sobrecargas no trabalho, o autocuidado torna-se um desafio, alguns relatam falta de descanso adequado e até déficits na saúde física. Ao perguntarmos, nas entrevistas, como as/os docentes estavam se sentindo no atual contexto pandêmico que vivemos e de que forma elas e eles percebiam o seu trabalho como educadoras e educadores nesse momento, um dos professores relatou: *"eu aprendi a ficar de boas no caos, aprendi a respirar com o saco na cabeça"* (Erick), enquanto outra afirma que: *"parece que estamos em guerra tentando dar continuidade"* (Tereza) e ainda outra educadora complementa: *"o meu desafio nesse momento é dar sentido a algo que pra mim não tem sentido algum... Tô (sic) buscando dar sentido nas miudezas"* (Mara).

Desse modo, os sentimentos da pandemia giram em torno de muita dor, perdas e luto – pois muitos(as) professores(as) tiveram perdas de entes queridos para a covid-19, o que leva a uma desorganização e desestabilização interna, deixando-os(as) ainda mais vulneráveis e fragilizados(as) – soma-se a esse quadro os sentimentos de angústias, medos, frustrações e impotência – por não conseguirem “fazer mais” muitas vezes, por se sentirem de “mãos atadas” diante das dificuldades em acessar todos(as) os(as) estudantes da escola – sentimentos estes que vão de encontro ao desânimo, desmotivação, chateação e incertezas – frente à descontinuidade de planejamentos que algumas escolas vinham construindo há anos, diante do adiamento de sonhos e planos subjetivos e da falta de perspectivas futuras que ainda se instaura.

Esse quadro de sentimentos pandêmicos generalizados desagua até em esvaziamento de sentido na prática docente e no espaço escolar, pois tem sido mais difícil se conectar emocionalmente com as crianças através das telas. Há um sentimento de distanciamento

muito grande nessas relações dentro da escola, até uma dificuldade no estabelecimento da humanização dentro desse espaço que se desdobrou para o virtual. É um momento delicado e difícil para manter o contato e o vínculo com os(as) educandos(as) e suas famílias, gerando algumas lacunas nos processos de ensino e aprendizagem. Também há um certo desafio em criar vínculos com a própria equipe docente e pedagógica, gerando uma dificuldade, em alguns casos, para passar a proposta da escola para professores(as) novos, que chegaram nas salas de aula já em formato de ensino remoto emergencial. Todos(as) os(as) professores(as) acompanhados(as) nesse estudo relatam sentir muita saudade e falta da interação social, do contato e do encontro físico com os(as) educandos(as), do toque e da presença, elementos tão importantes nos processos educacionais, como evidencia um dos professores entrevistados ao desabafar que sente *“a falta do real palpável (...), o físico está fazendo muita falta... muita falta...”* (Erick). A impossibilidade imposta pelo afastamento físico de ser, efetivamente, educador e educadora tem estressado e adoecido a maioria desses(as) profissionais (RODRIGUES, 2020), principalmente no caso de professoras e professores que iniciaram de fato a carreira profissional, de regência em sala de aula, na pandemia. Observa-se, nesse caso, que há uma maior dificuldade de se entender e dar sentido a sua prática.

Dessa forma, diante da conjuntura escolar que se desenvolve nesses tempos, onde:

Professoras e professores estão exaustos com a pressão para responder a um modelo remoto que, não raro, retira seu papel de oferecer uma escuta ativa, um olhar significativo, um abraço solidário, uma reflexão crítica e um afastamento organizador para que os e as estudantes aprendam (RODRIGUES, 2020, p. 70 e p. 71).

Uma outra ressignificação necessária e importante, que (in)surge nessa nova configuração de espaço e tempo na escola, é pensar no cuidado com a equipe docente. Pois, a partir do momento em que as subjetividades e individualidades se encontram fragilizadas e se sentem impotentes – dentro de todo esse contexto de incertezas, inseguranças, perdas de várias vidas, próximas ou não, e de crises sanitária, econômica e política que assolam o cenário mundial e nacional – encontra-se força e potência no acolhimento e no fazer coletivo, dentro da comunidade, para seguir em frente na prática docente, abraçando o medo, o enlutamento e as incertezas, pois, apesar do cenário de muitas dificuldades e perdas em diversos sentidos, abre-se um terreno fértil para reconfigurar as relações e os processos de ser e estar no espaço escolar. Logo, esta é uma terceira ressignificação dentro da escola, que se destaca entre o grupo docente acompanhado.

2.2.4. Os Aspectos Pedagógicos e Educativos

Na quarta e última categoria de análise que elencamos nesse estudo, focamos o olhar sobre os aspectos pedagógicos e educativos. Tendo em vista que diante de todas as mudanças impostas, frente aos efeitos da pandemia, faz-se necessário pensar sobre as adaptações dos aspectos pedagógicos e educativos de acordo com as necessidades e demandas atuais dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar. É urgente buscar processos e práticas de ensino e aprendizagem que respeitem os valores e princípios de cada escola e sejam contextualizados com as reais demandas do território. O que nos faz questionar sobre o que significa ter uma escola que ensina nesse momento de pandemia? Quais estratégias estão sendo pensadas e utilizadas neste espaço? Assim, esta categoria também se constitui a partir de demandas e anseios do grupo de docentes que fazem parte desta pesquisa nos dois movimentos empíricos, como é possível ser observado na fala de duas educadoras que participaram da formação docente na CAP:

“Estamos em momentos diferentes do nosso desenvolvimento e da nossa aprendizagem, mas podemos ir pensando: que transições são essas que são necessárias? O que a gente precisa trazer de transformações já nesse momento para nos movimentar um pouco? Como é que eu vou introduzindo as trilhas investigativas e alguns projetos no cotidiano que vão convivendo com as aulas expositivas? Como a gente vai trazendo, usando e construindo coletivamente diversas ferramentas no cotidiano escolar?” (Gabriela – fala na reunião de avaliação coletiva da CAP);

“Aprendi como caminhar juntas em uma trilha investigativa, dando autonomia, mas ao mesmo tempo mostrando que a pessoa não está sozinha; refleti sobre a função principal da educação que é “Ensinar o prazer em aprender!” e sobre como é bom pesquisar assuntos do nosso interesse e como as perspectivas diferentes trazem saberes que antes nem imaginava que dariam uma trilha e constatei que é um caminho possível e que em grupo podemos pensar como trazer esses ensinamentos para a nossa prática.” (Paula – complementação da sentença “O que aprendi foi...” no formulário avaliativo produzido pelo Semillero).

Nesse sentido, professoras e professores tiveram que se questionar, refletir sobre o *como fazer* e buscar formas de adaptação da sua prática em sala de aula na pandemia. Assim, diversas transformações surgiram nesse processo, tendo o corpo docente papel fundamental nas ressignificações dentro da escola nesse momento. Dentre os pontos principais de análise nesta categoria, destacamos o movimento de mudança de prioridade em relação ao que é importante e essencial agora nos processos educativos. Em algumas escolas, sentiu-se a necessidade de abandonar um ensino tão conteudista. Destacamos que a preocupação com a aprendizagem das crianças é grande, mas se percebe que, diante do atual contexto, o conteúdo curricular chega depois de toda uma rede organizar-se para dar condições de acesso e aprendizagem. Conforme relata uma das professoras entrevistadas, *“é necessário entender que o conteúdo é importante, mas não é o mais importante agora”* (Bruna). Então, trabalha-se o conteúdo, mas outros elementos são prioridade nesse momento.

Ademais, foi necessário ampliar o diálogo e interação na escola, principalmente com as famílias dos(as) estudantes. Houve uma maior aproximação, participação, engajamento e colaboração das famílias das alunas e alunos, já que, no ensino remoto, estas atuam como tutores de suas crianças em casa e dão o suporte possível e necessário ao trabalho docente, para que seja promovida e efetivada de alguma forma a aprendizagem dos(as) estudantes.

Entretanto, apesar dos diversos esforços para promover o acesso à educação a todos(as) os(as) estudantes – garantindo alguns elementos essenciais para o estabelecimento do ensino remoto, como aparelhos eletrônicos e *internet* – e da maior participação e engajamento da maioria das famílias nos processos educativos de suas crianças, professores(as) ressaltam a importância da presença física do(a) educador(a) para garantir a educação e o ensino efetivo e de qualidade para toda e qualquer criança, na tentativa de fazer com que essas crianças não abandonem a escola, pois observa-se que, mesmo assim ainda há casos de crianças que não conseguem acessar esse ensino. Como afirma Saviani (2011), a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos. Porém, ressalta-se que não basta apenas a presença simultânea, há outros elementos constitutivos e essenciais na prática pedagógica, como aponta Martins (2013, p. 297 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39) ao escrever que “a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

Nos deparamos com um quadro em que as realidades são múltiplas e as necessidades educacionais de cada educando(a) são diversas. Conforme afirma uma das professoras em entrevista: “*a gente observa que não adianta só garantir essas condições objetivas, existem condições outras que dificultam demais a presença da criança na escola*” (Joana). Sendo assim, não basta só garantir o aparelho e a *internet*, é elemento essencial também a presença *in loco* de um(a) educador(a) para dar o suporte que cada estudante necessita, o que dificulta muito a garantia do acesso à uma educação de qualidade a todas as crianças no ensino remoto emergencial, diante das condições impostas.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se

arvorar a realizar o trabalho educativo escolar (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

A mesma professora entrevistada ainda afirma que:

“Eu tive que ir na casa de estudantes que demandavam maior suporte e eu não consegui não ir lá, eu tive que ir lá levar os livros didáticos para eles, levar um monte de jogos de alfabetização e muitas vezes pegar o celular na mão e mostrar para o estudante como fazer para entrar na plataforma. Isso, em 2020, a gente fez muito, como coordenadora eu ia na casa da pessoa, sentava com as famílias e mostrava para elas como acessar. Isso é risco de contaminação! Então assim, se a gente não fizer isso, não dá pra gente mudar, nem que o Estado ofereça para essas pessoas a melhor internet ou o melhor computador do mundo, se não tiver alguém próximo, para dar o suporte a algumas famílias que não têm cultura digital não adianta, a gente precisa ir presencialmente, in loco, para ajudar e isso também significa se colocar em risco” (Joana).

Fica evidente que as(os) educandas(os) precisam de toque, de espaço e do outro para se sentirem pertencentes. Além disso, famílias necessitam de suporte das escolas, das equipes docentes e das associações de familiares para conseguirem auxiliar suas crianças (RODRIGUES, 2020). Tudo isso ratifica ainda mais a importância da escola e do(a) professor(a), principalmente nesse momento, em tempos pandêmicos.

Porém, apesar dos diversos desafios que o ensino remoto emergencial traz consigo, muitas professoras e professores criaram diversas formas de insurgir entre as brechas possíveis em uma realidade tão dura, ressignificando suas práticas. Assim, visando promover processos de ensino e aprendizagem contextualizados, com alegria e afeto, de forma humanizada, esses docentes entenderam que era necessário respeitar os tempos e processos de cada um(a), com maior flexibilidade e adaptação das rotinas semanais e do currículo adotado. Passaram a diversificar mais a forma de trabalhar, buscando práticas mais acolhedoras, dialógicas e acessíveis, adaptando suas práticas às realidades das famílias e estabelecendo canais de diálogo/comunicação mais acessíveis com estas, corroborando para que a escola seja um espaço de respeito e bem-estar nesse momento.

Mais do que nunca, educadoras e educadores passaram a dar maior atenção a o que as crianças estão sentindo e pensando, aos seus aspectos emocionais, buscando estabelecer uma escuta atenta e consultar constantemente as(os) educandas(os), partindo dos interesses delas e deles para promover o ensino e adequar as demandas das crianças com as questões curriculares. A brincadeira passa a ter maior importância e valorização dentro de sala de aula e professores(as) que estão na modalidade de ensino híbrido falam sobre a necessidade de mudanças estruturais no trabalho, devido aos protocolos de segurança, pois não se pode abraçar e exige-se maior criatividade para adaptar as brincadeiras. Muitos docentes relatam participação ativa e engajada das crianças nesse processo de pensar em possibilidades de

adaptação.

Diante dessa realidade, os recursos e ferramentas pedagógicas utilizados nos processos de ensino também tiveram que ser adaptados e inovados. A principal ferramenta de comunicação com as famílias e com as alunas e alunos é o *WhatsApp*, por meio de grupos ou em conversas individuais. Quanto às plataformas, muitos têm utilizado o *Google Classroom* para passar atividades assíncronas e o *Google Meet* ou *Zoom* para atividades e encontros síncronos. Há a necessidade do uso variado de linguagens, utilizando-se de diferentes dispositivos de escuta e de expressão, por meio da arte, de recursos audiovisuais, como músicas e vídeos, do uso de textos, através de leituras ou contação de histórias, da utilização de jogos, principalmente nas etapas de alfabetização, e de brincadeiras, que aparecem como elemento essencial para a aprendizagem.

Como a sala de aula muda para o espaço virtual, há a necessidade de realizar uma alfabetização virtual com as crianças, ou seja, uma ambientação virtual dentro da sala, além do estabelecimento de combinados nessa nova sala de aula – utilizando, por exemplo, o recurso do “preciso de ajuda” ou “pedir a palavra”. Assim como o espaço, o tempo também muda nessa nova configuração, há um olhar mais atento dos(as) professores(as) aos limites do tempo de exposição a tela. Portanto, preza-se por encontros pontuais e menores ao longo da semana, entre 30 minutos e 1 hora. Dentre as escolas acompanhadas nesse estudo, muitas implementaram o uso de tutorias e de projetos com as crianças, coletivos e/ou individuais e, em alguns casos, utilizando-se das trilhas investigativas, ferramenta metodológica de ensino e investigação própria das infâncias, em que todos aprendem e todos ensinam.

Além disso, algumas escolas implementaram a realização de oficinas – em que as crianças ensinam umas as outras sobre alguma temática de seus próprios interesses – de clubes de leitura, fizeram mapeamento de temas nos livros didáticos, rodas de conversa – principalmente como forma de acolhimento nos encontros síncronos – assembleias virtuais – com as famílias e estudantes – passaram a utilizar jogos como os de *Role Playing Games* (RPG) em sala de aula, a fazer atividades com desenho de observação e outras mais voltadas para musicalidade, corporeidade e coordenação motora fina. Tiveram escolas que, nesse momento, implementaram o Grêmio Estudantil dentro de seus espaços – visando promover o aumento do protagonismo estudantil e das infâncias, para que os(as) estudantes também tivessem voz nas tomadas de decisão dentro da escola, principalmente nesse momento crítico e delicado que vivemos – e algumas escolas passaram a realizar recreios virtuais, em que os(as) educandos(as) ajudam na sua organização e coordenação.

Dessa forma, cada escola buscou seu caminho de ressignificações possíveis, de acordo

com seu território, princípios e valores. Destaca-se que:

(...) Não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método [e das estratégias e ferramentas de ensino] é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 20, *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Compreende-se, então, que as equipes pedagógicas necessitaram pensar em uma adaptação dos aspectos pedagógicos e educativos de acordo com as necessidades e demandas atuais das crianças. Frente ao desafio de garantir ensino de qualidade da escola pública em face à heterogeneidade, a questão que se coloca é a impropriedade de a escola insistir em manter o ensino dentro dos padrões de normalidade da escola até então existente, da escola pré-pandemia (LIBÂNEO, 2019). A escola nesse momento é convocada a se reeditar, sendo necessário assumir uma dinâmica diferente, em que não é possível simplesmente transpor o ensino presencial para o formato de educação a distância.

Sendo assim, estas quatro categorias apresentadas se desdobram em movimentos pedagógicos, sociais e teóricos dentro desse *locus*, que acompanham as necessidades oriundas do atual momento histórico no qual vivemos, e dentro delas podemos perceber algumas das possíveis ressignificações do espaço escolar, feitas por professoras e professores da educação básica, em conjunto com todos os membros que compõem a comunidade escolar.

Isto posto e diante de tal contexto, é necessário atentarmos à nova onda colonial que se estabelece através da tecnologia, com o excesso de trabalho, sobrecargas e demandas no ensino remoto, na qual corpos e tempos dos sujeitos envolvidos são colonizados dentro de um modelo de ensino e aprendizagem pré-estabelecido. Educadoras, educadores e estudantes têm se deparado com uma demanda ainda mais linear, acultural e homogênea nesse novo fazer remoto. Observa-se que esse modelo único de educação, de escola e de aprendizagem vem crescendo como um “tsunami”, concretizando-se em muitos espaços como um reflexo de um avanço colonial. Assim, resistir a esse modelo que desconsidera os territórios, culturas, saberes específicos e necessidades sociais e econômicas é fundamental nesse processo de ressignificação da escola em tempos de pandemia do coronavírus.

Ademais, deve-se prestar atenção aos processos de transposição unilateral para o trabalho docente durante o ensino remoto, que acabam sobrecarregando e intensificando ainda mais o trabalho desses profissionais, levando, em muitos casos, ao esgotamento e à exaustão docente. É importante ter em mente que vivemos um momento no qual, mais do que nunca, todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional estão em processo de constante adaptação e aprendizagem. Tanto docentes como estudantes estão lidando com desafios próprios e

ressignificando suas práticas. Assim, a “*docência*” – docência-discência (FREIRE, 1996) é prática requerida nesse momento.

Cabe ainda ressaltar que, a partir do movimento analítico que nos propomos a fazer nesse estudo, no qual chegamos como resultado nas quatro categorias de análise supracitadas, revela-se e retoma-se o lugar que desconstrói a lógica da simplicidade em meramente trazer o currículo para as telas como solução para resolver o problema e a crise educacional que se instala no país, diante da pandemia e seus efeitos. O problema educacional instaurado no cenário nacional é complexo e essas soluções simplistas não atenderão suas reais necessidades. O espaço escolar se enfrenta com novas demandas e sua função social ganha contornos políticos e de comprometimento com todas e todos que fazem parte dela.

A educação atual segue afetando e sendo afetada pela situação social, sanitária e política vigente. Sendo assim, as mudanças possíveis nessa nova realidade educacional, pensando em uma outra educação – que poderá se apresentar em tempos pós-pandemia – perpassam questões culturais, sociais, cognitivas e trazem a necessidade do deslocamento do pensamento único, levando a um “posicionamento fronteiriço e a conceber um lugar-outro do pensamento e da ação” (PALERMO, 2019, p. 51), em que se convoca uma outra hegemonia de construção do conhecimento e da escola e se abandona um modelo único de educação, o qual tenta homogeneizar e nos convencer de que este modelo é o que temos e, desta forma, podemos tratar do mesmo jeito todas as infâncias e realidades encontradas no espaço escolar.

A escola, portanto, pode ser um espaço de ressignificação e vida, *r-existindo* à lógica normalizante, mecanicista, neoeugenista e colonial, em meio às fissuras, como reflete Catherine Walsh (2008). Nesse sentido, “estamos en condiciones de *disonar* una escuela que recupera su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación.” (MUÑOZ, 2012, p. 12). Porém, para *disonar* a escola, é necessário:

(...) personas dispuestas a maravillarse ante el misterio, cuya admiración no sea bobalicona, sino expresión de la emoción que los mueve hacia el gozo de la contemplación activa; personas que teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría que van reconstruyendo; (...) en suma, personas para quienes enseñar y aprender constituye una satisfacción sinérgica de sus necesidades humanas (MUÑOZ, 2012, p. 13 e p. 14).

Desse modo, a prática docente caminha no sentido de encontrar novas formas de ação e passa por uma série de indagações sobre o que é ser professor e professora em tempos de afastamento físico. O atravessamento pandêmico que estamos vivendo traz, nesses últimos dois anos, uma necessidade ética de transformarmos nossas práticas pedagógicas ainda mais como uma prática de resistência, a qual precisa reexistir, porque precisa achar novas formas de existência nessa condição tão precária que estamos vivendo agora. Caminhando nesse

sentido, a escola precisa indagar, perguntar e se questionar, requer a ela aprofundar conhecimento, repensar sua existência ética e política para além de uma única episteme ou de uma infância única. Ela necessita resistir, dia a dia, em um contexto que privilegia o que é a rapidez, a homogeneidade, o caminho contínuo, o fazer igual, que se repete e reforça cotidianamente, em todos os espaços que estamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se que a escola precisou mergulhar em si mesma, em um processo de resignificação, levando a inúmeros questionamentos sobre como este espaço deve se refazer dentro do atual contexto pandêmico. Destacamos que examinar a indagação docente do *como fazer* nos direciona no sentido das possibilidades de resignificações no território escolar. Sendo assim, alinhada ao objetivo geral de pesquisa – que busca compreender como professoras e professores do ensino fundamental (anos iniciais) estão resignificando a escola nesse momento de pandemia e pós-pandemia do coronavírus – é possível, depois de todo esse processo de pesquisa, afirmar que as equipes docentes estão resignificando a escola de várias formas, de acordo com as individualidades de cada contexto. Dentre elas, a escola precisou assumir como prioridade o cuidado e a preocupação com a vida; necessitou se atualizar e organizar toda uma rede para dar condições de apoio, acesso e aprendizagem aos seus estudantes; precisou atualizar suas bases teóricas para dialogar melhor com o atual momento histórico; passou a assumir uma nova configuração de espaço e tempo, na qual o trabalho em educação encontra força e potência no cuidado, no acolhimento e no fazer coletivo, solidário e colaborativo e, por fim, teve que adaptar seus aspectos pedagógicos e educativos de acordo com as necessidades e demandas atuais de cada criança.

Destacamos que, neste momento de tantos desafios, é importante ter um olhar esperançoso sobre as resignificações e como fazer ações educativas entre e desde as fissuras, pensando e promovendo insurgências desde as margens/bordas do sistema, mas também desde o seu interior, para criar, construir e afirmar modos de ser, estar, pensar, aprender e viver que abram fissuras na matriz do poder colonial e engendram caminhos e proposições, possibilidades e horizontes que buscam a práxis e a pedagogia decolonial (WALSH, 2017). Pois, como visto, existe esperança entre essas brechas e em tempos de crise é preciso esperar. Como salienta Paulo Freire (1992), é a esperança oriunda do verbo esperar que nos levanta, nos coloca em movimento, em construção e em busca de outros modos de fazer, tendo em vista que não há existência humana e luta necessária para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. Assim, caminhamos “esperançados[as] por uma possibilidade de ver surgir, após essa triste experiência pandêmica, uma escola menos meritocrática, mais flexível, decolonial, alegre, investigativa, plural, justa e inclusiva” (RODRIGUES, 2020, p. 71).

Portanto, procuramos neste trabalho esperar e *disonar* no fazer científico, buscamos iniciar um processo de contribuição e compartilhamento de conhecimento – que

não se encerra aqui – visando colaborar com a construção de um espaço dialógico para a promoção de narrativas educacionais alternativas, plurais, acessíveis e decoloniais, dentro do contexto de resignificação da educação em tempos de pandemia, pensando uma nova escola e novos processos de ensino e aprendizagem junto com ela, tendo a infância como prioridade no contexto escolar e comunitário, buscando trabalhar em parcerias para resignificar a escola, a prática docente e os processos de aprendizagem.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

Desenhando e escrevendo meus sonhos futuros

As minhas perspectivas profissionais futuras, após a formatura em Pedagogia, é continuar minha formação acadêmica, com pós-graduação, tentar um processo de mestrado e possivelmente, no futuro, uma complementação com uma 2ª graduação. Desejo me aprofundar melhor nas linhas de pesquisa em Decolonialidade e Educação em/para Direitos Humanos (EDH) e assim caminhar no sentido do meu objetivo profissional em ser uma educadora-pesquisadora e docente no Ensino Superior.

O objetivo sempre foi nunca parar de estudar, sempre ir à procura de conhecimento, para me aprimorar, trazer contribuições na minha área e seguir lutando pela socialização do conhecimento e pelo direito a Educação de qualidade para todas e todos. Também tenho um desejo imenso em fazer intercâmbios, no formato de *Work Exchange* ou em formatos mais acadêmicos, e seguir em busca de trocas interculturais e olhares pluriversais que contribuam na minha formação acadêmica, profissional e pessoal, e que possam me possibilitar aprender outros idiomas, conhecer novas culturas e novas pessoas.

Atualmente acredito que o leque de oportunidades se abre quando possuímos diversas experiências. Por isso, pretendo continuar crescendo, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, buscando seguir me encantando pela vida, pelas relações humanas, pelo conhecimento e pelo ato de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 20 out. 2021.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

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

HARARI, Yuval Noah. **Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade**. Companhia das Letras, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2021.

INFORMANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. **Ensino remoto em substituição ao presencial?** Tô fora! Informativo n. 106, julho de 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-111.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: **Seminário Escola Pública: Inflexões, Apagamentos e Desafios**, 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Feusp, 2019.

MUÑOZ, Carlos Calvo. **Del mapa escolar al territorio educativo**: dissonando la escuela desde la educación. 5. ed. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2012.

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Trad. Bruna Macedo de Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. Pessoas com deficiência na educação em tempos de pandemia. In: MESQUITA, Deise Nanci de Castro (org.). **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 68-75.

ROMANOWSKI, Joana; RUFATO, João; PAGNONCELLI, Vanessa. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, Brasília, p. 1-15, out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Rua Fernandes Tomás, n°s 76-80 3000-167 Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-45, jan. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

UNESCO – **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 5 out. 2021.

UNESCO – **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-avisa-que-em-todo-o-mundo-117-milhoes-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola>. Acesso em: 5 out. 2021.

UNESCO – **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 5 out. 2021.

UNICEF – **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/114-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ainda-estao-fora-da-sala-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 6 out. 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fo-ra-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 6 out. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 133-152, jul./dic. 2008.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. *In*: GUTIÉRREZ, Tatiana; NEIRA, Andrea (ed.). **Convergencias y divergencias**: hacia educaciones y desarrollos “otros”. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55-76.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ANOS INICIAIS

Este quadro deve ser preenchido pelo/a pesquisador/a

Data da entrevista: __ / __ / __ Local (plataforma utilizada): _____

Duração da entrevista: Início: ____ Fim: ____

Nome do/a entrevistado/a: _____

Bloco I – Trajetória biográfica

Questão orientadora: Fale um pouco sobre sua história de vida

1.1 Você poderia se identificar em:

- Idade
- Gênero
- Orientação sexual
- Raça
- Classe social

1.2 Como foi o impacto da escola na sua vida? Você acha que a escola foi determinante em alguma escolha na sua trajetória?

1.3 Como foi sua escolarização?

1.4 Como se deu a escolha da sua área de formação?

- Você fez graduação? Se sim, qual?
- Você fez uma pós-graduação? Se sim, qual?
- Quais outros interlocutores com a sua formação (não necessariamente acadêmicos)?

Bloco II – Trajetória profissional

Questão orientadora: Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

2.1 Quais foram suas primeiras experiências profissionais?

2.2 Quando você ingressou na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para atuar como professor/a/e? (Caso seja professor/a/e da SEEDF)

2.3 O que motivou você a atuar como professor/a/e?

2.4 Há quanto tempo você atua nessa escola?

- 2.5 Em que ano da educação básica você trabalha?
- 2.6 Como você descreveria a escola que você trabalha?

Bloco III – ESCOLA

- 3.1 Dentro desse contexto que vivemos, de isolamento social e ensino remoto, como você está sentindo o seu trabalho como professor(a) nesses tempos de pandemia, no seu território escolar? Você percebe que há alguma mudança?
- 3.2 Se você pudesse falar da escola “de ontem”, de antes da pandemia, quais os desafios que apareceram nesse momento de transição e estabelecimento do ensino remoto?
- 3.3 Como você percebe a Escola hoje?
- 3.4 Você acredita que nesse processo houve ressignificações (ou mudanças) importantes com as crianças, com as famílias e com o território escolar?
- 3.5 Em caso positivo para a pergunta acima, como você observa que se deu esse processo de ressignificações?
- 3.6 E quais as principais ressignificações (mudanças) você percebeu e pode destacar?
- 3.7 Sobre a função social da escola, você acredita que essa função se transformou diante de tudo isso? Se sim, de que forma? Na sua visão, qual a função social da escola atualmente, na pandemia?
- 3.8 Como pensar em uma educação de qualidade e acessível à todas as crianças, sem deixar ninguém para trás dentro do atual contexto?

Bloco IV – PRÁTICA/PAPEL DOCENTE

- 4.1 Como você tem se sentido nesse atual momento que vivemos, de contexto pandêmico?
- 4.2 De que forma você percebe esses sentimentos/sensações impactando no seu trabalho como docente? Ou você acredita que não há impactos?
- 4.3 Dentro desse processo de ressignificação da escola, que conversamos no bloco anterior, qual o seu papel? De que forma você tem atuado nesse processo, dentro da escola que você faz parte?
- 4.4 Em relação a sua prática docente no ensino remoto emergencial, quais estratégias e ferramentas você tem utilizado nesse formato de ensino? Quais recursos pedagógicos e educativos você tem usado?

Bloco V – PROPOSIÇÕES PARA UMA OUTRA EDUCAÇÃO

- 5.1 Como pensar em uma nova escola em tempos de pandemia? Qual o papel da escola agora?
- 5.2 Diante de tudo que conversamos e desse processo de ressignificações que a escola vem passando, como você imagina e gostaria que fosse essa escola futura e essa outra educação?

Bloco VI – BLOCO FINAL

Pergunta final: Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi tratada nessa entrevista?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – FORMAÇÃO DOCENTE CAP 2020



SEMILLERO

Termo de consentimento - Formação CAP

Olá colega da CAP!

Você recebeu esse Termo de Consentimento porque participou da nossa atividade de extensão, "Semillas Encantadas: processos de germinar e existir na sementeira da investigação", a qual gerou dados escritos e/ou produções que podem ser de muita ajuda para o desenvolvimento de pesquisas, socialização de informações ou produção de materiais acadêmicos.

Gostaríamos de solicitar a sua concordância com a utilização das respostas dadas aos questionários de avaliação dessa formação e com a socialização dos projetos compartilhados, das fotopresenças e dos processos vividos ao longo da trilha investigativa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Ressaltamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a/e) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas Pesquisadoras. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, precisará apenas comunicar sua decisão ao projeto Semillero Brasil, através do e-mail semilleroBrasil@gmail.com. Estaremos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Nome

Sua resposta

E-mail

Sua resposta

Autorizo a utilização das respostas dadas aos questionários de avaliação e a socialização dos projetos, das fotopresenças e vivências na trilha investigativa ao longo dessa formação, em pesquisas e produções acadêmicas, desde que mantido sigilo de meu nome e e-mail, informados acima. Tenho clareza de que posso, a qualquer momento, comunicar ao Semillero Brasil minha desistência em autorizar o uso das informações prestadas.

Sim, autorizo.

Não autorizo.

Enviar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa, vinculada a um projeto de iniciação científica, é **sobre a ressignificação da escola pelos docentes em tempos de pandemia** e está sendo desenvolvida pela graduanda Tamiris Andrade Vieira, do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues, da Universidade de Brasília.

O objetivo principal do estudo é compreender como as professoras e professores do ensino fundamental anos iniciais estão ressignificando a escola nesse momento de pandemia do coronavírus, à luz da perspectiva decolonial. É importante ressaltar que nos encontramos em um momento histórico para a produção de conhecimento científico, tendo em vista que nunca havíamos testemunhado uma pandemia com tantos impactos no mundo todo, com uma interrupção educacional em uma escala como essa.

Solicitamos a sua colaboração na participação **em uma entrevista semiestruturada**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, precisará apenas comunicar sua decisão à pesquisadora responsável. Eu estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto,

de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Brasília, ___ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar ou enviar mensagem para a pesquisadora Tamiris Andrade Vieira. Telefone: (61)982605501 ou e-mail: tamirisandradevieira@gmail.com