



ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

Ser professor na pandemia: “Aula ao vivo está longe de ser nossa sala de aula”

To be a teacher in the pandemics: “Live class is far from being our classroom”

Ser profesor en la pandemia: “La clase en vivo está lejos de ser nuestro aula”

Luciene Cerdas

RESUMO

O objetivo deste texto é identificar os desafios do “ser docente” no cotidiano afetado pela pandemia da COVID-19, a partir da análise dos depoimentos de cinco docentes da educação básica de escolas da cidade do Rio de Janeiro. O texto discute a temática em diálogo com estudos que também lançam luzes sobre a docência no contexto pandêmico. Os desafios apontados pelas professoras configuram-se pelo espanto diante do inédito e o imperativo das tecnologias digitais; o atravessamento da vida cotidiana pelo ensino remoto; e a reafirmação dos aspectos imprescindíveis da educação.

Palavras-chave: pandemia; docência; ensino remoto.

ABSTRACT

The aim of this text is to identify the challenges of “being a teacher” during the COVID-19 pandemic. Testimonies of five teachers of basic education from schools in the city of Rio de Janeiro are analyzed. The text discusses the theme in dialogue with studies produced in this same context and that shed light on teaching in the pandemic context. The challenges pointed out by the teachers are configured by the astonishment at the unprecedented and the imperative of digital technologies; by the crossing of daily life by remote teaching; and by the reaffirmation of the fundamental elements of education.

Keywords: pandemic; teaching; remote teaching.

RESUMEN

El objetivo del texto es identificar los desafíos de “ser profesor” en la pandemia de la COVID-19. Se analizan los testimonios de cinco profesores de educación básica de escuelas de la ciudad de Río de Janeiro. El texto discute el tema en diálogo con estudios producidos en este mismo contexto y que arrojan luz sobre la enseñanza en el contexto de la pandemia. Los desafíos señalados por los docentes están configurados por el asombro ante lo inédito y lo imperativo de las tecnologías digitales; por el cruce de la vida cotidiana por la

enseñanza a distancia; y por la reafirmación de los elementos fundamentales de la educación.

Palabras-clave: pandemia; docência; enseñanza remota

Introdução

O contexto de escrita deste artigo é o da pandemia da COVID-19, que tirou crianças e professores do convívio social das escolas e das salas de aula, que ficaram vazias em várias partes do planeta. Longe do espaço físico das escolas e dos encontros presenciais, professores e alunos (e suas famílias) viveram situações diversas em relação à condução do ensino remoto por meio do uso de plataformas de ensino *on-line*, aplicativos e redes sociais. Não houve tempo para uma formação docente que organizasse procedimentos didáticos alternativos, nem planejamento da infraestrutura necessária para o ensino e a aprendizagem por meio do ensino remoto, adjetivado de emergencial. Sobre esse aspecto, a pesquisa apresentada por Macedo e Cardoso (2022), confirma que, para mais da metade (53%) dos 14.735 professores investigados em todo país, sua preparação para o trabalho remoto foi razoável, pois não houve tempo suficiente para sua formação, embora as orientações se mostrassem adequadas.

A pesquisa citada e outras (SEMIS, 2020; UNDIME, 2021; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020) têm desenhado o quadro dos profundos impactos da pandemia na educação, que escancaram as desigualdades das condições de existência de nossas crianças. Revelam situações de extrema vulnerabilidade social, que vão muito além da impossibilidade de acesso à Internet ou aos equipamentos tecnológicos, pois envolvem a própria sobrevivência das crianças, pela falta de alimentação e merenda adequadas, cuidados básicos de saúde e atenção social de famílias que, no mais das vezes, não puderam “se dar ao luxo” da quarentena, expondo-se ao vírus, na busca de sua subsistência, ou que perderam seus empregos. Em um momento em que a família foi chamada a ser protagonista nos processos de ensino, essas condições ampliaram ainda mais o fosso entre a educação da elite e a das camadas pobres deste país.

Do outro lado da tela, professores – a quem foi confiada a tarefa de fazer o ensino remoto em condições, muitas vezes, também precárias –, produziam conteúdo didático para a Internet, sem preparação específica para

isso, e, ainda, foram assoberbados pelas demandas do *home office*, que se misturaram às atividades domésticas e ao medo de uma doença desconhecida. Como professora da graduação e pós-graduação em educação de uma instituição federal de ensino, em conversas com estudantes que atuam como docentes, as reclamações em relação à sobrecarga de tarefas eram recorrentes, bem como as situações de estafa mental e de problemas psicológicos.

Considerando esse momento da nossa história recente, este artigo tem como objetivo identificar os desafios do “ser docente” no cotidiano afetado pela pandemia a partir dos depoimentos de cinco professoras da educação básica, que atuam em turmas de Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em escolas da cidade do Rio de Janeiro. Apesar de reconhecermos as especificidades dessas etapas, interessava-nos os desafios enfrentados por professoras que, apesar de experientes, nunca tinham atuado no ensino remoto e não haviam tido experiências anteriores com o uso das tecnologias no trabalho com as crianças pequenas. Seus depoimentos revelaram aspectos comuns dessa docência, independente do ano ou etapa em que atuavam. Desafios semelhantes aos apontados na pesquisa Alfabetização em Rede:

[...] para crianças da E.I e anos iniciais do E.F [a sala de aula remota] foi reduzida à tela do celular conectado ao aplicativo WhatsApp para 71,58% dos casos, indício da imensa exclusão social e econômica que impediu o acesso a tecnologias mais adequadas ao ensino remoto por grande parte da nossa população investigada (MACEDO E CARDOSO, 2022, p. 27).

Oportuno esclarecer que os depoimentos das cinco docentes foram coletados entre os meses de maio e setembro de 2020 por meio de mensagens de texto e áudios via WhatsApp, tendo como eixos norteadores suas perspectivas sobre as dificuldades e os desafios enfrentados no encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem em contexto remoto. Seus relatos orais e escritos são aqui analisados em busca de respostas sobre como a pandemia afetou os docentes em seu trabalho e sua formação.

Apesar de todas terem assinado termos de consentimento para uso de seus depoimentos, optou-se por manter o seu anonimato, de modo que são

identificadas, ao longo do texto, por nomes fictícios: Cássia, Eunice, Luíza, Marta e Tatiane. Três delas atuam na EI – Cássia, Eunice e Marta – e duas nos anos iniciais do EF – Tatiane e Luíza – em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. No momento da pesquisa, todas eram alunas da Faculdade de Educação de uma instituição federal de ensino superior, o que facilitou o contato e a coleta dos dados. Tatiane e Eunice cursavam os períodos finais da Pedagogia; já Cássia, Luíza e Marta finalizavam uma especialização na área de Alfabetização. Cabe ressaltar que, apesar dessas diferenças, todas já eram professoras, mesmo as graduandas, formadas no Curso Normal em Nível Médio.

Buscamos garantir que relatassem livremente suas percepções em relação a esse momento: como vivenciaram o fechamento das escolas; como se adaptaram ao ensino remoto na apropriação das tecnologias; os impactos em sua vida pessoal e familiar; os desafios que enfrentaram na ausência do contato físico com os alunos.

Na análise dos dados, este texto dialoga com estudos que discutem os desafios do ser professor no contexto pandêmico a partir de diferentes perspectivas. Como não se tem a intenção de apresentar uma revisão de literatura sobre o tema, reporta-se aqui a alguns autores: Ferreira e Barbosa (2020), Rondini, Pedro e Duarte (2020), Colello (2021), Gatti (2020), Feitosa et al. (2020), entre outros, que estão em conformidade com nossos objetivos.

Partimos da escuta/leitura atenta dos depoimentos das participantes, identificando aspectos comuns, mas também singularidades com relação aos sentidos da docência atribuídos por elas no contexto da pandemia, o que permitiu identificar três eixos de análise que serão apresentados ao longo do texto: o espanto diante do inédito e o imperativo das tecnologias digitais; o atravessamento da vida cotidiana pelo ensino remoto; e a reafirmação dos aspectos imprescindíveis da educação.

A docência no ensino remoto

A docência na pandemia tem sido discutida a partir de diferentes meios: pesquisas, reportagens, artigos, dossiês, relatos e *lives*. Estas, bastante difundidas no período de isolamento, têm possibilitado a realização de eventos acadêmicos em diferentes partes do país, que são transmitidos via Internet, o

que, de um ponto de vista bastante positivo, alcança um grande público e tem permitido ouvir diferentes vozes acerca desse tema. Nesses casos, é incontestável a importância das tecnologias digitais em diferentes aspectos da vida pessoal e social na contemporaneidade.

Apesar de ser inegável que as tecnologias devem fazer parte das práticas pedagógicas, compreendemos de que o ensino remoto, ou a distância, não cabe na escola de educação básica, especialmente na EI e EF, como destacado no título deste texto, a “Aula ao vivo está longe de ser nossa sala de aula” (PROFESSORA TATIANE), pois a riqueza das relações humanas na promoção do saber, no modo virtual, não se dá na mesma dimensão e potencialidade existentes naquele em que há presença, toque, olho no olho, cumplicidade e contato físico entre os indivíduos. Como lembra Gatti (2020, p. 29), “somos orgânicos, somos seres gregários e necessitamos uns dos outros, como também da natureza, para nossa sobrevivência”, sendo a escola “[...] o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar.” (GATTI, 2020, p. 34).

Além dessa dimensão humana e afetiva das interações no processo de desenvolvimento e socialização das crianças, destacamos outros aspectos latentes nesta discussão. Rondini, Pedro e Duarte (2020), que investigaram professores da educação básica das redes públicas e particulares do estado de São Paulo, trazem respostas que incidem sobre dificuldades dos docentes em se adaptar ao ensino remoto e desenvolver atividades nas plataformas virtuais. No caso dos docentes de escolas privadas, os autores afirmam que essa adaptação parece ter sido mais exitosa, “por já terem tido contato anterior com a utilização desses recursos” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 47). No entanto, a pressão que os professores das escolas privadas sofreram, por parte de seus gestores, para manter os alunos pagando suas mensalidades, foi mais um fator de estresse para esses profissionais (ATIÉ, 2020). Essa pressão também foi sentida pelas professoras da rede particular que participaram desta investigação. Já em relação às dificuldades de usar os recursos tecnológicos, não verificamos diferenças significativas, pois elas também não tinham essa experiência de trabalho.

No caso das redes públicas, os desafios relativos ao uso das plataformas digitais e à adequação das metodologias de ensino intensificaram-se frente à desigualdade socioeconômica dos alunos, que impossibilitou o “[...] acesso e o aprendizado mais democrático e autônomo” comprometendo “[...] a interação e a aprendizagem discente no contexto remoto” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 47-48). Dados da pesquisa TIC Educação 2019, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2020), apontaram que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa; e 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a Internet pelo celular.

Acrescentando mais elementos a esse caldeirão, Ferreira e Barbosa (2020, p. 14) destacam a questão da organização do ambiente doméstico em que vivem esses alunos, que se caracteriza por situações em que “[...] as crianças e os adolescentes se ocupam uns dos outros e dos afazeres do lar, enquanto alguns dos adultos mantêm suas atividades de trabalho” – realidade que não surgiu na pandemia, mas que expôs essas crianças a uma situação de maior vulnerabilidade social e de exclusão, quando se trata de escolas fechadas.

Vilela (2020) apresentou dados do relatório da Organização Não Governamental (ONG) *World Vision*, que alerta para uma estimativa de aumento de 20% a 32% da média anual de vítimas de violência física, emocional e sexual, em todo o planeta, por conta do isolamento social, ou seja, 85 milhões de crianças e adolescentes, entre 2 e 17 anos, vitimizadas. Essa situação é séria sob diferentes aspectos e, na educação, a exclusão fica intensificada, pois diz respeito não só à “[...] questão dos conteúdos programáticos ou aos critérios e à metodologia do processo avaliativo [...] englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54). Tal quadro se agrava se considerarmos que o acesso pleno à Internet e às tecnologias não era privilégio dos docentes, que também não se sentiam preparados para esse novo cotidiano de trabalho. Como demonstrou a pesquisa TIC Educação 2019 (CETIC.BR, 2020), 53% dos professores disseram que a ausência de curso específico para o uso dessas ferramentas nas aulas dificultou muito o trabalho, enquanto que para 26% dificultou um pouco – a soma ficando em 79%.

Para os professores, o “[...] aumento considerável da jornada de trabalho, que advém da necessidade de conexão *on-line* constante” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48), é uma marca da pandemia. Feitosa et al. (2020, p. 7-8) apontaram que o ensino remoto emergencial, sem tempo para formação adequada dos professores, implicou “[...] sobrecarga de trabalho até em finais de semana para poderem cumprir um planejamento adequado”. Crianças sem acesso à educação e professores sobrecarregados caracterizaram a realidade em grande parte do país.

Apesar de muitos não saberem como fazer, as expectativas e auto exigências dos docentes pareciam ainda maiores, ao mesmo tempo em que vivenciavam um momento de muita fragilidade (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3) pelo acúmulo de trabalho doméstico e por “[...] uma rotina na qual o teletrabalho, que exige por vezes o silêncio e a ausência de outras demandas, só se torna possível na madrugada” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10). Outro ponto destacado por elas, e não menos importante, sobretudo no contexto político atual de incertezas, ataques à democracia e pressão sobre os professores, diz respeito

[...] à produção intelectual e à ausência de controle sobre a própria imagem na veiculação de atividades online, sejam síncronas ou assíncronas. [...] as aulas gravadas favorecem o controle do trabalho docente e possibilitam o uso e a manipulação de fragmentos ou falas que expõem e ameaçam as professoras (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11).

Situações que, de acordo com Gonçalves e Guimarães (2020), em pesquisa com método *Survey*, realizada com 15.654 professores de redes públicas de todo país, afetaram sua saúde mental, como resultado da falta de formação, apoio e condições de trabalho. Angústia em relação ao futuro; medo e insegurança sanitária; apreensão em relação à perda de direitos e garantias; solidão são alguns dos sentimentos identificados. Os autores completam com uma questão importante: a presença dos pais e responsáveis na fiscalização sobre seu trabalho. Esses podiam “[...] acessar, julgar e controlar as ações pedagógicas do professor, sem que novos acordos tenham sido estabelecidos para preservar a autonomia docente” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 781).

A sobrecarga de trabalho somou-se, segundo Colello (2021, p. 6), a outras situações acarretadas pelo distanciamento, “[...] a presença de filhos em casa, a dificuldade de trabalho com as equipes pedagógicas, as inúmeras demandas das escolas, a indisponibilidade de equipamento técnico etc.”. O esforço dos docentes recaiu, assim, “[...] na revisão de planejamentos, na construção de propostas didáticas, na elaboração e correção de tarefas e, sobretudo, na adoção de canais de interação com os alunos” (COLELLO, 2021, p. 6).

Cabe-nos perguntar como as práticas docentes se configuraram nesse momento, ou o que foi possível aos professores construir para atender os alunos. O que buscamos neste texto é contribuir na elucidação destas questões.

Ferreira e Barbosa (2020), por exemplo, apontam que se esperava das professoras que fossem mais ativas, criativas e produtivas durante a pandemia, pois o modo como trabalhavam “já não servia mais”. Para muitos docentes, no entanto, considerando todas as dificuldades vivenciadas, “[...] realizar uma aula expositiva ou transpor algumas sequências didáticas simples para o ambiente virtual já é considerada grande vitória.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Nos depoimentos apresentados por Feitosa et al. (2020), os professores enfatizaram que gravar e editar vídeos, planejar aulas *on-line* eram tarefas que precisaram aprender e que demandavam mais tempo do que gastavam com seus planejamentos. Outro dado trazido pelas professoras é que, apesar de todo esforço, “[...] os alunos que já tinham um bom desempenho estão conseguindo se sair bem, mesmo que com prejuízos, mas os que já tinham dificuldades, estão sendo ainda mais prejudicados” (FEITOSA et al., 2020, p. 6).

Sobre as práticas docentes, Colello (2021) sinaliza que cada professor reproduziu, no remoto, a forma como já trabalhava na escola: realizaram práticas mais inovadoras, em alguns casos, e mais tradicionais em outros, de acordo com seus valores, limites e suas possibilidades. O ensino remoto não se configurou, portanto, “[...] como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam [os professores] e em função das novas condições de trabalho” (COLELLO, 2021, p. 11-12).

Para a autora, não houve modificações na essência do processo ensino-aprendizagem, mas adequações:

Dependendo da formação profissional, postura educacional, disposição pessoal, posicionamento ideológico, fundamentação teórica, grau de experiência e subjetivação dos modos de trabalho, cada professor passou a fazer o “seu hoje dos tempos de pandemia” a partir do “seu ontem na sala de aula” (COLELLO, 2021, p. 11).

Adequações que repercutiram na preocupação em manter o vínculo com as crianças, por meio das plataformas de Internet e dos equipamentos disponíveis, em especial, do celular, recaindo sobre os professores um sentimento de impotência pelos “[...] ‘alunos desaparecidos’ (como ficaram conhecidos aqueles que, por algum motivo, não puderam ser contatados)” (COLELLO, 2021, p. 6).

Esses “desaparecidos” são crianças excluídas pela falta, ou morosidade, das políticas públicas de atendimento e assistência às suas famílias em meio ao fechamento das escolas e à estagnação da economia. Como alertaram Ferreira e Barbosa (2020, p. 9), em uma situação excepcional, assumiu-se “[...] que não há como resolver o [problema] de todos; logo, alguns serão privados do direito à educação”.

De acordo com dados publicados por Tokarnia (2021), o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação no país saltou de 1,1 milhão, em 2019, para 5,1 milhões em 2020. Nesse cômputo, a maior incidência, 41%, estava na faixa etária de 6 a 10 anos, período crucial do processo de aprender a ler e escrever. A maioria pertencia às regiões Norte e Nordeste, era negra, indígena ou com deficiências, crianças que, historicamente, vivenciam trajetória de fracasso escolar.

Os professores experienciavam movimento constante de tensão: “[...] ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3). Houve busca por fortalecer ou estabelecer relações com as famílias dos alunos, por preservar os momentos de diálogo e a dinâmica do coletivo da turma a fim de “privilegiar o fato de estar junto [...], valorizar o conhecimento científico como produção

humana, desenvolver a empatia e propiciar momentos de educação sensível” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 15).

Para Colello (2021), os vínculos entre docentes, alunos e familiares se estenderam e se fortaleceram quando a escola assumiu seu protagonismo por meio de iniciativas solidárias, como campanhas de arrecadação e distribuição de alimentos e outros itens de vestuário e higiene. A escola “[...] compreendeu que não basta promover a aprendizagem; é preciso, acima disso, comprometer-se com a sobrevivência de seus alunos” (COLELLO, 2021, p. 7).

Todos os aspectos apresentados até aqui, por um lado, reafirmam o professor como profissional responsável por mediar os processos de ensino, pois é dotado de saberes específicos, elaborados a partir de sua formação e de suas experiências, que não podem ser substituídos pelas tecnologias. Por outro, evidenciam problemas já conhecidos, como a falta de apoio e de condições de trabalho do professor, pela desvalorização da profissão e da própria escola pública. Embora limitados por suas fragilidades no uso dessas ferramentas, os professores não cruzaram seus braços, mas se empenharam para atender os poucos alunos que ainda tiveram condições de acompanhar o ensino remoto em meio a tantos “desaparecidos”.

Ampliando estas discussões, trazemos, a seguir, a análise dos dados coletados a partir dos três eixos apontados na introdução, os quais revelam, a partir das experiências das docentes, o espanto diante do desconhecido, os atravessamentos em sua vida cotidiana e suas reflexões sobre aspectos imprescindíveis da educação, como parte dos sentidos atribuídos ao seu trabalho.

Espanto diante do inédito e o imperativo das tecnologias digitais

Os depoimentos das professoras demonstram que os primeiros momentos da pandemia se caracterizaram pelo espanto e medo diante do inédito, por sentimentos de insegurança e incertezas sobre os possíveis encaminhamentos das redes de ensino após o fechamento das escolas.

Como seguir o ano letivo que ainda se iniciava em março de 2020? Até quando as escolas permaneceriam fechadas? Como garantir o ensino dos conteúdos? Como ficariam os alunos em situações de maior vulnerabilidade

sem o apoio da escola inclusive para se alimentar? São algumas das questões que emergiram naquele momento, ao lado da complexidade de usar as tecnologias digitais na produção de conteúdo didático digital.

Dados apresentados pela pesquisa “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia” (SEMIS, 2020) confirmam essa realidade. Dos 8.121 docentes da Educação Básica que participaram do estudo, “mais da metade (51,1%) [...] relatam não ter recebido formação de suas redes ou mantenedores para trabalhar” (SEMIS, 2020, p.16), apesar da sua pouca familiaridade com o uso das tecnologias.

Nesse sentido, a professora Marta, que atua na EI em uma escola da rede privada, enfatizou a surpresa e o impacto da notícia do isolamento. Destaca que “o primeiro mês foi difícil, uma mudança brusca na rotina e na forma de conduzir o trabalho”, caracterizando-se como um momento “de exaustão, conflitos e readaptação”. Esta readaptação também foi tangenciada pela professora Cássia, que atuava na EI em uma escola pública, e explicou que, no início, tudo era incerto, não havia orientação de planejamento, por parte da coordenação, que “sugeriu que a gente gravasse alguns vídeos [pausa], mas assim, bem simples mesmo, contando histórias, cantando músicas, sugerindo atividades pros [sic] pais”. Apesar de sua timidez inicial e da falta de preparo, seu trabalho envolveu a produção de conteúdo didático:

[...] vídeos curtos, são vídeos sugerindo brincadeiras, ou vídeos que relembram alguma coisa que a gente já fez, tipo trabalhando a questão do nome, da identidade, da família, entendeu? Eu gravei um dia, ontem, fazendo uma receita para trabalhar matemática (PROFESSORA CÁSSIA).

Chamada a realizar o ensino remoto, a situação da professora Cássia não divergiu daquela da professora Tatiane, que lecionava nos anos iniciais do EF em rede privada de ensino, e vivenciava, pela primeira vez, o uso das tecnologias em seu trabalho. Não se verifica, assim, nos depoimentos, diferença significativa entre o que vivenciaram as professoras da rede pública e as da privada no início da implementação do ensino remoto.

Tatiane, professora da escola privada, falou sobre a rapidez com que os professores tiveram que aprender a usar as ferramentas tecnológicas. Interessante destacar sua percepção de que, também para os docentes, o acesso às ferramentas e à Internet foi um complicador.

Não é só o fato de você ter que aprender, é o fato de não dominar e você tem que ter as ferramentas. Muitas das vezes [sic], os professores não possuem essas ferramentas, porque são ferramentas que, às vezes, você tem que dispor de um bom computador, uma boa Internet, um fone mais específico, Então, não é só o aluno que tem essa demanda, o professor às vezes tem (PROFESSORA TATIANE).

Sobre essa questão, Macedo e Cardoso (2022) confirmam que muitos professores usaram recursos próprios para adquirir ou fazer a troca de equipamentos e garantir o acesso a uma Internet mais rápida, já outros, que embora tivessem acesso, nem sempre sabiam como utilizá-las.

Quanto ao imperativo das tecnologias digitais, a professora Eunice, que atua em escola de EI na rede pública, argumentou: “sem saber de fato o que viria”, passou a cogitar “como ocorreria a manutenção de vínculo com meus alunos, pensar qual ferramenta tecnológica usar no sentido de contemplar a maioria dos responsáveis e crianças da minha turma foi um grande desafio”. (PROFESSORA EUNICE). O uso do WhatsApp foi, então, a solução, em muitos momentos, por meio do qual ela conseguiu manter contato. Esse aplicativo também foi apontado pelas demais docentes como um recurso que possibilitou atingir, de modo mais eficiente, o objetivo de manter vínculo com as crianças e suas famílias.

A fala das professoras corrobora os dados da pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 2021, a qual identificou as principais estratégias pedagógicas adotadas pelas redes municipais de todo país. Envio de material impresso e orientações pelo WhatsApp foram os principais meios praticados na quase totalidade dos municípios, alcançando, respectivamente, 95,3% (material impresso) e 92,9% (WhatsApp), dados que apontam pouca efetividade no uso de outras tecnologias, como plataformas de ensino e *sites* institucionais, no encaminhamento das atividades didáticas durante a pandemia. As aulas síncronas, por exemplo, apareceram em apenas 21,3% dos municípios. Fica evidente a falta de políticas de investimento por parte das instituições para a oferta dessas atividades. Como afirmam Guimarães e Gonçalves (2020, p.783), no contexto da pandemia “[...] as mudanças no trabalho docente exigem grande adaptabilidade dos professores, dentro de um contexto em que os meios para as operacionalizar não estão dados”.

Mesmo que Cássia tenha feito curso sobre o uso de uma plataforma de ensino oferecido por sua rede, ela diz que não havia direcionamento ou obrigatoriedade de seu uso. Mas, apesar disso, ela relatou se sentir “intimidada” a fazer os vídeos, pois havia uma forma de controle velada sobre o trabalho dos professores exigindo o uso das plataformas propostas pela rede.

Também, a professora Luíza, que atua nos anos iniciais do EF em escola pública, afirmou que, em um primeiro momento, o envio de atividades para as crianças não era obrigatório, porém se sentia constrangida – assim como as colegas – a produzir materiais. Conforme seu depoimento, “[...] o professor muitas vezes fica sem ter voz, porque, se colocarem a plataforma com uso obrigatório e o uso dela ser [sic] o ponto de presença, teremos [que] usar para não ficar sem o pagamento” (PROFESSORA LUÍZA).

A fala dessa professora é reveladora das pressões às quais os docentes estavam submetidos e corrobora a pesquisa sobre a “Situação dos professores no Brasil durante a pandemia” (SEMIS, 2020) em que, para um terço (33%) dos 8.121 professores, essa experiência foi razoável; para 30%, ruim ou péssima; e para 27%, boa. Apenas 5% atribuíram nota 9 e 10 para o ensino remoto. Entre os fatores que tornam essa experiência negativa estão: a adaptação ao formato de trabalho e ensino digital, baixo retorno dos alunos, alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos (SEMIS, 2020, p. 12).

Nas palavras de Ferreira e Barbosa (2020, p. 3), houve “[...] exigência [para os professores] de maior dedicação, possibilidade de suspensão de seus direitos, pressão para atender a demandas que não são da escola”. Além disso, “[...] suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

Se pudermos pensar em aspectos positivos dessa experiência, eles são apresentados na pesquisa coordenada por Semis (2020, p. 12): “oportunidade de aprender e testar novos conhecimentos, aprimoramento das práticas pedagógicas que envolvem recursos tecnológicos, possibilidade de se reinventar profissionalmente.” As devolutivas dos alunos, a praticidade e

flexibilidade de horários são outros indicadores positivos do *home office* entre os professores.

Assim, também Rondini, Pedro e Duarte consideram que esse momento trouxe possibilidades de aprendizagens, tais como: a ressignificação das funções da família e da escola, com maior aproximação entre ambas, e o repensar da prática docente frente à necessidade de enfrentar o novo pela “[...] aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48).

Apesar de todas as dificuldades, a professora Tatiane pondera que mexeu com sua “zona de conforto”. E que “hoje em dia eu já domino algumas técnicas que eu não dominava, de informática: identificar *sites* seguros que têm bons materiais para enriquecer as aulas”. Para Eunice, esse momento foi um processo formativo, pois “exige-se uma autonomia pedagógica de cada professor”.

Eunice reforçou, em seu depoimento, a importância das “reuniões organizadas pela equipe gestora e corpo docente, com encontros semanais para trocas de experiências e orientações, para prosseguirmos o atendimento remoto”, mantidas no período da pandemia. A vivência de Eunice levanta questão importante sobre a participação ativa dos gestores na construção de alternativas pedagógicas coletivas, no compartilhamento de responsabilidades a partir de objetivos comuns, evitando que, sobre o professor, recaia toda culpa em relação ao que não deu certo.

Atravessamento da vida cotidiana pelo ensino remoto

Para as professoras, o fechamento das escolas resultou em jornada de trabalho mais intensa, em *home office*, no desenvolvimento de atividades didáticas. Não é difícil imaginar os impactos dessa intensificação na saúde mental dos professores Brasil afora.

Sobre esse aspecto, a pesquisa “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia” (SEMIS, 2020) apontou que, entre os 8.121 respondentes da Educação Básica, apenas 8% declararam sentirem-se ótimos naquele momento; outros 28% consideraram sua situação emocional péssima ou ruim; e 30% classificam-na como razoável. Juntos, esses últimos somam mais da metade dos professores. Entre os problemas de saúde relatados pelos

professores estão ansiedade, depressão, estresse e dor de cabeça, insônia, dores nos membros e alergias.

A professora Marta descreveu seu cotidiano como “dias inteiros sendo dedicados à construção e produção desse novo formato de aula. Finais de semana? Difícil ter por completo. Trabalho dividido com rotina de casa, uma demanda que parecia não ter fim”. A escola onde trabalha adotava também as aulas ao vivo, que, segundo ela, causaram certo desconforto inicial, “[...] um bloqueio, afinal, é uma exposição para nós, professores”, além de ser uma demanda bastante cansativa. O depoimento da professora Tatiane é emblemático dessa jornada atravessada pelo ensino remoto: “Acredito que eu esteja trabalhando o triplo do que eu trabalharia presencialmente porque, no momento que você não está dando aula virtual, você está preparando o material virtual”. Ela passava as madrugadas trabalhando para poder ter uma Internet mais rápida e dar conta das tarefas:

[...] quando termina sua aula, você já tem que pensar em produzir a aula do dia seguinte e, para isso, você usa essa sua hora livre. Fazer um powerpoint, você precisa aprender a pôr um som no powerpoint, você precisa aprender a fazer uma animação no powerpoint, procurar diversas formas variadas [sic] que a Internet te oferece, você precisa enriquecer com um vídeo, uma música, um jogo, você precisa buscar *sites* que te deem esses conteúdos mais específicos de uma forma que você possa estar encaixando na sua aula (PROFESSORA TATIANE).

Eunice teve sua vida atravessada por vários afazeres, na adequação do ensino remoto, caracterizados por interação, conversas, vídeos, entre outras possibilidades de manutenção de vínculos. Destacou também que, nessa rotina, fez “cursos oferecidos pela SME [Secretaria Municipal de Educação], alguns deles ensinam como os professores podem utilizar tais ferramentas digitais”. Argumentou, igualmente, que “os planejamentos, reflexão, registros” foram aspectos constantes: “Ao longo do dia, recebia as devolutivas dos responsáveis com a participação das crianças, perguntas, dúvidas, chamadas de vídeo, ligações [...] e, como de rotina, as propostas pedagógicas eram articuladas com os vídeos, áudios, sugestões de *links*”.

A rotina que expôs os professores ao desenvolvimento de problemas de saúde mental soma-se aos “problemas de infraestrutura e de formação e um contexto de políticas públicas pouco eficazes na capacitação e

acompanhamento para uso das TIC no processo ensino-aprendizagem” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 782).

Essas diversas situações, trazidas pelas professoras e pelos autores com os quais dialogamos, evidenciam a marca de uma docência que há muito tempo se caracteriza pela desvalorização social e profissional, por formação, muitas vezes precária, sobrecarregada pelas tensões que cercam as expectativas da sociedade sobre seu papel na constituição das novas gerações.

As alternativas pedagógicas construídas no ensino remoto, os materiais que foram produzidos, as ferramentas utilizadas e como essas experiências reverberaram em suas práticas no ensino presencial são questões que nos interpelam a realizar pesquisas futuras.

Reafirmação dos imprescindíveis da educação

A ausência de uma articulação mais orgânica do governo federal resultou em disparidade nas tomadas de decisões sobre as políticas educacionais, o que ocasionou a diversidade de situações vivenciadas pelos professores no encaminhamento do ensino remoto (GATTI, 2021). Entre elas, disponibilidade de material impresso; encontros síncronos; videoaulas gravadas; uso de aplicativos; plataformas educacionais; ensino híbrido. No entanto, se há algo que uniu as experiências dos docentes nesse contexto pandêmico foi o trabalho pedagógico voltado à manutenção de vínculos com as crianças e suas famílias, algo também constatado pelos autores referenciados neste artigo (COLELLO, 2021; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Os conteúdos curriculares não eram mais os protagonistas da ação das professoras, mas a manutenção do vínculo com as crianças e suas famílias que, naquele momento, iniciavam seu ano letivo. Explica a professora Luíza que a orientação da coordenação da escola foi que trabalhassem apenas atividades com as famílias, sem uma cobrança em relação ao conteúdo. Ela lamenta a falta de Internet entre os alunos, o que dificultou até mesmo um contato mais informal com eles via WhatsApp.

No entanto, as dificuldades em estabelecer vínculos fortes entre a escola e as famílias, no desenvolvimento dos processos educativos, que não é um tema inédito nos estudos na área da educação, ou na realidade do

cotidiano escolar, acabou por deixar mais evidente a distância existente entre essas duas instituições.

A falta de apoio das famílias durante a pandemia foi apontada no estudo de Barros-Mendes et al. (2022) como uma das causas do pouco retorno das atividades impressas enviadas para os alunos, ou propostas em ambientes virtuais, que demandavam a ajuda de familiares, explicado por questões como ausência de tempo por trabalharem o dia todo fora de casa, por seu baixo nível de letramento ou por não conseguirem exercer o papel de professor, que obviamente não é deles.

Sobre essa questão, é preciso ter um olhar atento e cuidadoso, evitando que, mais uma vez, a família, em diferentes situações, seja apontada como responsável pelo fracasso escolar das camadas populares, quando são vítimas das desigualdades econômicas, sociais e de oportunidades neste país. Além disso, essa situação evidencia a importância do ensino presencial, considerando o papel central da escola e do professor na mediação qualificada dos processos de ensino e aprendizagem a partir das singularidades de cada criança.

Esse olhar compreensivo é apresentado pelas professoras que relataram situações em que as questões de saúde e alimentação dificultaram a regularidade da participação das famílias no acompanhamento dos afazeres da escola. Conta Luíza: “No meu caso, estou trabalhando bastante leitura e interpretação de texto com eles. Essa semana mesmo eu gravei [...] uma história para eles, a história da Alice, gravei um vídeo e mandei no grupo”. No entanto, analisa que, em virtude da Covid-19 na comunidade, das dificuldades em relação à alimentação, os pais diziam não “ter cabeça” para fazer as atividades com os filhos. “O vídeo mesmo, que eu enviei, eu tenho em torno de 56 alunos e teve apenas 30 visualizações”, lamentou Luíza.

Cássia também vivenciou situações parecidas, ao tentar manter o vínculo com as famílias, “porque a gente já está distante há muito tempo e acho que vai ficar um pouco mais” e lastima que suas tentativas “não surtiram muito efeito porque, por exemplo, a gente posta no Facebook da escola e não tem curtida, não tem comentários, são bem poucos”. Explicou que os pais usaram esses canais para tratar de assuntos mais urgentes naquele momento,

relacionados ao “cartão alimentação”, tendo em vista a sobrevivência de suas famílias.

O depoimento de Marta seguiu o mesmo caminho dos das demais docentes, que buscavam “dar o melhor para nossos alunos para tentar suprir, minimamente, a nossa ausência física e dos conhecimentos escolares.” A falta do presencial fica evidente para ela já que a docência necessita “do olho no olho, do contato, das brincadeiras, do ensino leve, sem fardo, espontâneo, construtivo”. Ressente-se de que as “aulas gravadas tomaram o espaço, não havia mais trocas, não sabíamos como [os alunos] estavam, se estavam bem, assistindo as videoaulas”.

Para ela, uma das melhores coisas que aconteceram em relação às dinâmicas de ensino remoto foi quando sua escola adotou aulas síncronas, que permitiram alguma aproximação entre ela e seus alunos, o necessário encontro das relações pedagógicas. “O olhar carinhoso, a voz com saudade em cada cumprimento de “Bom dia!” tornou o processo mais leve, mais suave. Estavam precisando dessa presença, ainda que virtual”.

Eunice também destacou a importância da presença que ela tentava suprir fazendo planejamentos flexíveis, sem obrigatoriedade de retorno, embora procurasse responder a todas as questões “para que os responsáveis soubessem que eu estava distante fisicamente, porém à disposição para o que precisassem” (PROFESSORA EUNICE).

Oportuno marcar nossa posição sobre a imprescindibilidade dos encontros presenciais nos processos de socialização e na formação de nossas crianças. Nessa direção, a professora Tatiane caracterizou o ensino presencial como “um momento que você tem pra trocar com seus alunos, pra você observar os seus alunos. Já sabemos que cada criança aprende de uma maneira diferente, nós precisamos é estar em contato com as crianças”. Sua concepção é de que “as crianças precisam estar em contato uma com as outras para aprenderem também na troca, pra nós aprendermos com elas. Nós precisamos ter esses momentos de afeto” (PROFESSORA TATIANE).

Na busca por manter esses vínculos, houve situações de mobilização da escola para atendimento das famílias que necessitavam de apoio financeiro. É o que narra Luíza: “a escola organizou um mutirão para ajudar os pais que estavam pedindo ajuda à escola porque não estavam tendo condições de

comer”. Em momentos de crise como esse, a escola ultrapassa seu papel formador no ensino de conteúdos e alcança, de forma mais evidente, sua dimensão como parte da vida social na relação com a comunidade.

Situações como essas, vividas por Luíza, também descritas por Colello (2021), coadunam-se com a perspectiva de Ferreira e Barbosa (2020, p.8) de que a escola “[...] cumpre funções muito mais abrangentes na vida dos estudantes, que o processo de ensino e aprendizagem envolve a convivência, o diálogo e as interações, assumindo que o aluno deve ser sujeito do processo de aprendizagem”. Além disso, Ferreira e Barbosa (2020) destacam o importante papel que a escola desempenha, entre as classes menos favorecidas, de oferecer alimentação e acolhimento. A professora Eunice resumiu muito bem: “Nesse tempo inédito que vivemos, a escola tem seu lugar em evidência. Suas potencialidades enquanto instituição e o que retribui para a sociedade em todos os aspectos é importante refletirmos”.

Para ela, as situações vivenciadas durante a pandemia não podem ser ignoradas. O momento “é pulsante, devemos absorver o que nos constituiu disso tudo, enquanto ser humano e professor, e pensar que olhar é esse que teremos com as crianças e os responsáveis e como eles nos percebem também” (PROFESSORA EUNICE). Sua fala remete-nos às reflexões de Gatti sobre as reconfigurações sociais e a educação no pós-pandemia, “[...] na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, [...] seremos capazes de ampliar nossos horizontes de consciência social?” (GATTI, 2020, p. 29).

Nessa perspectiva, as professoras reafirmam elementos fundamentais das relações pedagógicas presenciais que o ensino remoto não é capaz de oferecer, sobretudo na infância, quando a alteridade é condição basilar do desenvolvimento da sua identidade; e “a alternativa de transferência das atividades presenciais pelas remotas descaracteriza não só a escola como o próprio processo pedagógico” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

Compreendemos que a escola envolve convívio, contatos que permitem ao professor conhecer seus alunos e atender suas demandas individuais; envolve afeto e convivência – conflitos, parcerias, desafios; permite interação, socialização, construção de vínculos, como apontaram as professoras em seus depoimentos. Reafirmamos, com Paulo Freire (2018), a educação como prática

estritamente humana, que envolve sentimentos, emoções, desejos e sonhos, exercício constante de desenvolvimento da autonomia. A educação como imprescindível na “[...] preservação da vida em todos os seus aspectos, sejam sociais, ambientais, científicos, sejam culturais ou outros. É ela que pode propiciar a formação de valores de vida com base em conhecimentos, para as novas gerações.” (GATTI, 2020, p. 39).

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reconhece que “é preciso cooperar com os professores para proteger o direito à educação e guiar o processo num cenário novo, criado pela pandemia”; reforça a importância “das contribuições que os professores têm feito para fornecer ensino remotamente, apoiar populações vulneráveis, reabrir escolas e garantir que as lacunas de aprendizagem sejam mitigadas” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020).

Esse reconhecimento, no entanto, garante as condições necessárias para que os professores possam atuar com segurança diante desses desafios que a reabertura das escolas tem colocado? Ou, mais uma vez, as responsabilidades recairão sobre esses profissionais? Crianças ainda não alfabetizadas, descompasso na aprendizagem da leitura e escrita ou dos conteúdos curriculares das demais áreas, dificuldades de relacionamento interpessoal e de adaptação ao contexto escolar são alguns dos desafios a serem superados.

Nessa perspectiva, Gonçalves e Guimarães (2020, p. 784) destacam que o enfrentamento desses desafios demanda investimentos públicos que garantam “[...] a oferta e a participação dos docentes em processos formativos capazes de apoiá-los na construção de novas práticas pedagógicas, consoantes com as mudanças nas condições de trabalho, considerando cada realidade local”. Ou seja, “políticas negociadas e construídas a partir de um coletivo que considere as experiências singulares, de experiências comunitárias e enraizadas em um nível local do território” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p. 784).

Sem dúvida, concordamos com os autores acima. A pandemia descortinou as grandes feridas da desigualdade social do país e as ações realizadas pelas diferentes redes de ensino, como têm mostrado as pesquisas (UNDIME, 2021; MACEDO; CARDOSO, 2022), foram diversas. No entanto, os

resultados bem-sucedidos ou não dessas intervenções, ainda em curso, deverão ser investigados, embora os tempos atuais não nos permitam ser muito otimistas.

Considerações finais

No percurso desta escrita, buscamos identificar os desafios do “ser docente” no cotidiano afetado pela pandemia da COVID 19. No sentido de ampliar o escopo da pesquisa, buscamos estudos que dialogassem com nossos objetivos, o que permitiu um panorama mais amplo das vivências docentes, nas quais há evidentes confluências em relação às dificuldades no encaminhamento dos processos pedagógicos com crianças no ensino remoto. Medos, incertezas, inseguranças, desgaste físico e mental caracterizaram essa rotina docente, somados à falta de orientação sobre o ensino remoto, ao desconhecimento sobre o uso das tecnologias, e à intensificação da jornada de trabalho. Foi um fazer atravessado pelo desejo de manter o vínculo com alunos e suas famílias e pela reafirmação de aspectos imprescindíveis das relações pedagógicas.

Os professores chamados a cumprir sua tarefa de ensinar o fizeram com compromisso ético e profissional revelados nas suas falas, que também evidenciam a desestabilização do seu saber fazer. Como agir frente a essa desestabilização? Aprender fazendo, na troca com os pares, ou pelo investimento pessoal em pesquisa e formação caracterizaram a reconstrução dos saberes e fazeres desses docentes que atuam com as crianças, que demandam contato físico constante como parte dos aspectos afetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Afastando-nos de uma visão ingênua sobre essa questão, fica a dúvida se as tecnologias passarão a constituir o repertório das possibilidades didáticas no pós-pandemia, ou se afetarão os currículos de formação de professores, levando em conta que os recursos virtuais nunca foram tão necessários à vida cotidiana.

Os prejuízos para as crianças das camadas mais pobres deste país, já expostas às situações de vulnerabilidade e exclusão social, são enormes e ainda carecem de estudos que permitam conhecer a extensão, em longo prazo, dos impactos sobre sua saúde, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse cenário, a manutenção de vínculos, embora

fundamental, não foi suficiente para garantir que todas as nossas crianças pudessem ser atendidas em sua diversidade e a escola, como instituição, deixou de cumprir sua função. Apesar dos esforços diários dos professores, muitas crianças ficaram à margem das tecnologias digitais, impossibilitadas de acesso às tecnologias, excluídas da escola.

Não temos dúvidas de que as crianças em processo de alfabetização são as que merecem maior atenção das políticas públicas, dos professores e dos gestores educacionais. Não é apenas uma questão didática, não cabe apenas aos professores, mas envolve aprofundamento das desigualdades, da marginalização social e da exclusão, pela negação da educação como direito, o que exige atenção e esforços políticos de toda sociedade e das instâncias de poder.

Referências

ATIÉ, Lourdes. Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. **Desafios da Educação**. 08 de maio 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>>. Acesso em: 21 de set. 2020.

BARROS-MENDES, Adelma et al. Alfabetização em tempos de Pandemia no estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, pp. 352-374. Disponível em <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0> Acesso em: 16 ago. 2022.

CETIC.BR. TIC EDUCAÇÃO 2019 - **Coletiva de Imprensa**. São Paulo, 9 de jun. de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 14 out. 2020.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35 jan-abr, 2021, p. 1-22. Cemoroc-Feusp. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf> Acesso em: 29 abr. 2022.

FEITOSA, Murilo Carvalho et al. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *In*: **V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. Ago. de 2020. João Pessoa/PA, pp. 1-9. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11383/11246> Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, 2020, pp. 1-24. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483> Acesso em: 29 abr.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56 Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 143p.

GATTI, Bernardete, A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. 34 (100), set./dez. 2020, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003> Acesso em: 29 abr. 2022.

GONÇALVES Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, pp. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203> Acesso em: 29 e abr. 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Jankovski Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022, pp. 17-32. Disponível em <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0> Acesso em: 16 de ago. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Dia Mundial dos Professores destaca liderança na crise e esperança no futuro**. 05 de out. 2020. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/search?key=Dia+Mundial+dos+Professores+destaca+lideran%C3%A7a+na+crise+e+esperan%C3%A7a+no+futuro> Acesso em: 06 out. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju. v.10, n.1., 2020, pp. 41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085> Acesso em: 29 abr. 2022.

SEMIS, Laís. (Coordenação). **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia** [Pesquisa realizada pela Nova Escola]. 2020. pp. 1-23. Acesso restrito.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. **Agência Brasil**, Brasília, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020> Acesso em: 31 ago. 2021.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas**, 2021. pp. 1-33. Disponível em https://undime.org.br/uploads/documentos/php0Sa2CH_61525521f2250.pdf Acesso em: 28 ago. 2021.

VILELA, Pedro Rafael. Violência contra crianças pode crescer 32% durante pandemia. **Agência Brasil**. Brasília, 20/05/2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/violencia-contra-criancas-pode-crescer-32-durante-pandemia> Acesso em: 05 out. 2020.

Recebido em: 03/06/2022.

Aceito em: 16/09/2022.

Luciene Cerdas

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Departamento de Didática na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolve pesquisas nas áreas de alfabetização e formação de professores.

 lucienecerdas@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/2166402724998295>

 <http://orcid.org/0000-0001-6967-0692>