



RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Adriana Cavalcanti dos Santos
Elvira Cristina Martins Tassoni
Gabriela Medeiros Nogueira
Lourival José Martins Filho
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
(Organizadores)



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Adriana Cavalcanti dos Santos
Elvira Cristina Martins Tassoni
Gabriela Medeiros Nogueira
Lourival José Martins Filho
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: resultados de uma pesquisa em rede

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

R437

Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede / Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes; Adriana Cavalcanti dos Santos; Elvira Cristina Martins Tassoni; Gabriela Medeiros Nogueira; Lourival José Martins Filho; Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Organizadores) – Curitiba: CRV, 2024.
426 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-6106-8

ISBN Físico 978-65-251-6107-5

DOI 10.24824/978652516107.5

1. Educação 2. Pós-pandemia – Covid-19 3. Pesquisa em rede I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes, org. II. Barros-Mendes, Adelma das Neves Nunes, org. III. Santos, Adriana Cavalcanti dos, org. IV. Tassoni, Elvira Cristina Martins, org. V. Nogueira, Gabriela Medeiros, org. VI. Martins Filho, Lourival José, org. VII. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi, org. VIII. Título IX. Série

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracr.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracr.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
-------------------	----

PARTE 1

A ALFABETIZAÇÃO NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: o que dizem 5.874 alfabetizadoras

CONDIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA NO BRASIL: resultados de uma pesquisa em rede.....	19
--	----

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
André Luís Janzkovski Cardoso

PERCEPÇÕES DE ALFABETIZADORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA NA AMAZÔNIA DO NORTE BRASILEIRO	31
--	----

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Adriana Carneiro de Albuquerque
Dilene Kátia Costa da Silva
Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro
Elizabeth Orofino Lucio
Gleice de Paula Carvalho
José Nazareno F. Silva
Larissa Rodrigues Matias
Margareth Nunes
Maristela Bonim
Nádson Araújo dos Santos
Rosilene Lima de Souza Moreira
Sandra Mota Rodrigues
Tatiane Castro dos Santos
Walter da Silva Braga

ALFABETIZAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE EM FOCO: panorama do retorno pós-pandemia	49
---	----

Adriana Cavalcanti dos Santos
Jânio Nunes dos Santos

ALFABETIZAÇÃO NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL PÓS- PANDEMIA: estudo comparativo das regiões brasileiras com foco no centro-oeste.....	65
---	----

Cancionila Janzkovski Cardoso
André Luís Janzkovski Cardoso

<p>O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS EM TRÊS ESTADOS DO SUDESTE BRASILEIRO: dilemas e ações..... 81</p> <p><i>Elvira Cristina Martins Tassoni</i> <i>Érika Menezes de Jesus</i> <i>Ana Caroline Almeida</i></p>	
<p>ALFABETIZAÇÃO EM ALAGOAS: avaliação emergente sobre o retorno escolar presencial..... 99</p> <p><i>Adriana Cavalcanti dos Santos</i> <i>Andrezza Sibelly Soares Mendes</i> <i>Érica Raiane de Santana Galvão</i> <i>Jânio Nunes dos Santos</i> <i>Viviane Caline de Souza Pinheiro</i></p>	
<p>DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL NO PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO CEARÁ 117</p> <p><i>Francisca Geny Lustosa</i> <i>Marcela Alexandre Rodrigues Caetano</i> <i>Dorivaldo Alves Salustiano</i></p>	
<p>ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: um panorama do Rio Grande do Sul 133</p> <p><i>Gabriela Medeiros Nogueira</i> <i>Silvana Maria Bellé Zasso</i> <i>Caroline Braga Michel</i> <i>Barbara Cordeiro Borges</i> <i>Carmen Regina Gonçalves Ferreira</i> <i>Janáina Soares Martins Lapuente</i></p>	
<p>A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA: reflexões sobre o contexto educacional paulista 151</p> <p><i>Elvira Cristina Martins Tassoni</i> <i>Raimunda Alves Melo</i> <i>Andréia Osti</i></p>	
<p>ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: retratos de Goiás..... 167</p> <p><i>Maria Aparecida Lopes Rossi</i> <i>Mariana Batista do Nascimento Silva</i> <i>Selma Martines Peres</i></p>	
<p>DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CARIRI CEARENSE PÓS-PANDEMIA 193</p> <p><i>Gleison Amorim da Silva</i> <i>Juscelandia Machado Vasconcelos</i> <i>Rita Oliveira de Carvalho</i> <i>Márcia Kelma de Alencar Abreu</i> <i>Sislândia Maria Ferreira Brito</i> <i>Isabelle de Luna Alencar Noronha</i></p>	

A VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL NA ALFABETIZAÇÃO: os desafios e as lições aprendidas pelas professoras do semiárido baiano 211
Maéve Melo dos Santos
Cosme Batista dos Santos

PÓS-PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO NORTE DE MINAS GERAIS 237
Geisa Magela Veloso
Gisele Cunha Oliveira
Greyce Kelly de Souza Rezende
Luiz Otávio de Souza Santos

VOLTA AO PRESENCIAL: desafios à docência nas redes públicas de ensino de Pelotas e Capão do Leão 255
Marta Nörnberg
Nilton José Neves Cordeiro
Juliana Andrade Lund

PARTE 2
DISCURSOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
SOBRE O PÓS-PANDEMIA: resultados de grupos focais

NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ESTADO DE MINAS GERAIS SOBRE A VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL: memórias de um tempo 'dentro da bolha' 273
Daniela Perri Bandeira
Magda Dezotti
Welessandra Aparecida Benfica

O OLHAR DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SOBRE O PERÍODO DE RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL 287
Cecília Maria Aldigueri Goulart
Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Érika Menezes de Jesus
Vanêssa Vieira Silva de Medeiros

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PIAUÍ: configurações do ensino presencial no pós-pandemia 309
Antonia Edna Brito
Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros
Ilmara Cordeiro Brito

DESAFIOS DO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: heterogeneidade e mediação pedagógica em escolas públicas de dois municípios do Rio Grande do Sul	325
<i>Sandra dos Santos Andrade</i>	
<i>Renata Sperrhake</i>	
<i>Luciana Piccoli</i>	
<i>Marília Forgearini Nunes</i>	
O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SANTA CATARINA SOBRE O PÓS-PANDEMIA	341
<i>Maria Aparecida Lapa de Aguiar</i>	
<i>Lourival José Martins Filho</i>	
<i>Maria Sirlene Pereira Schlickmann</i>	
AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL POR ALFABETIZADORAS DE PELOTAS E CAPÃO DO LEÃO	359
<i>Gilceane Caetano Porto</i>	
<i>Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	
<i>Eugênia Antunes Dias</i>	
<i>Annelise Costa de Jesus</i>	
<i>Fernanda Arndt Mesenburg</i>	
<i>João Carlos Roedel Hirdes</i>	
<i>Alisson Castro Batista</i>	
<i>Vitória Kaster Neutzling</i>	
<i>Rafael Mendes</i>	
<i>Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior</i>	
<i>Michele Josiane Rutz Buchweitz</i>	
ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: entre as aprendizagens e o uso das práticas de letramentos escolares	375
<i>Aurea da Silva Pereira</i>	
<i>Leila Beatriz Almeida Santos</i>	
ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: a necessária retomada da perspectiva da humanização	391
<i>Helenise Sangoi Antunes</i>	
<i>Débora Ortiz de Leão</i>	
<i>Zoraia Aguiar Bittencourt</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	405
SOBRE OS AUTORES	411

APRESENTAÇÃO

A obra **RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS PANDEMIA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA EM REDE** é o segundo livro da AlfaRede, rede nacional de pesquisa em alfabetização, criada em 2020 no início da Pandemia da Covid-19. O primeiro livro, publicado em 2022, retratou a alfabetização durante o ensino remoto emergencial, ouvindo professoras da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de todas as regiões do país. A pesquisa foi feita com um desenho metodológico robusto que envolveu um survey e grupos focais e a participação de quase 15 mil docentes.

O objetivo da rede, neste segundo livro, é compreender como se deram os processos de retorno às aulas presenciais, quais os maiores desafios enfrentados pelas escolas e docentes, tomando por base a escuta de docentes do primeiro ao quinto ano do EF, repetindo o metodológico da primeira pesquisa.

Este livro conta com a participação de 26 universidades e 89 pesquisadoras, incluindo-se docentes da educação básica. Numa parceria inédita entre a universidade e as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, produzimos ao longo de 2022-2023, dados quanti-qualitativos que nos possibilitaram construir uma visão aprofundada dos desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais pelas alfabetizadoras das cinco regiões do país.

Dada a complexidade do objeto de pesquisa – compreender os desafios das escolas e das alfabetizadoras no retorno às aulas presenciais, a obra apresenta discussões e resultados do survey e dos grupos focais, realizados a partir de um questionário do Google Forms e de um roteiro para a realização dos grupos focais, construídos coletivamente. O survey contou com 5.874 respostas válidas de professoras de todas as regiões do país de 22 estados.

O foco de cada capítulo ficou a critério de cada grupo de autores envolvidos, de modo que temos a primeira parte, que explora com mais ênfase os dados do survey, e a segunda parte foca predominantemente, nos dados dos grupos focais. Entretanto, na maior parte dos capítulos os dados foram explorados numa articulação quanti-qualitativa, permitindo um olhar mais aprofundado de cada realidade pesquisada.

Os resultados indicam que as professoras alfabetizadoras enfrentaram dois principais desafios na volta às aulas presenciais: 1) a descontinuidade dos processos educativos causada pela pandemia. 2) dificuldades de lidarem com turmas muito heterogêneas com crianças em diferentes níveis de conhecimento da escrita e abaixo das expectativas esperadas para o ano em que estavam matriculadas. Entretanto, ao longo dos capítulos se pode perceber outros elementos que constituem a complexidade do retorno às aulas presenciais, incluindo questões relativas à frequência dos alunos, à cobrança dos pais pela alfabetização dos filhos, à falta de internet nas escolas, à permanência do WhatsApp como principal elo de comunicação com as famílias, às questões emocionais dos alunos, dentre outros.

A desigualdade social do Brasil afeta diretamente as crianças das camadas populares, e de forma mais aguda, aquelas que vivem na zona rural. De forma aprofundada,

o livro evidencia os efeitos desta desigualdade nos processos educativos no pós-pandemia. As crianças voltaram em condições muito díspares, em torno de 30% praticamente não teve vínculo com a escola no período pandêmico, são os “desconectados”; uma parte estava vivenciando a experiência escolar pela primeira vez no segundo ano do EF. São crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na educação infantil por causa da pandemia.

O capítulo 1 **Condições da alfabetização no pós-pandemia no Brasil: resultados de uma pesquisa em rede**, retrata, a partir do survey, as condições da alfabetização de crianças em todas as regiões do país. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e André Luís Janzkovski Cardoso evidenciam, com base em 5874 respostas válidas do survey, que são múltiplos os desafios enfrentados pelas escolas e pelas professoras do 1º ao 5º ano do EF. Desafios que necessitam de um planejamento conjunto da escola e das redes de ensino para o enfrentamento de forma adequada e efetiva, a partir do diagnóstico da situação da alfabetização das crianças.

O capítulo 2 **Percepções de alfabetizadoras sobre a alfabetização no pós-pandemia na Amazônia do Norte brasileiro**, retrata, especificamente, as condições da alfabetização nos estados do Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, Região Norte do Brasil. Adelma Barros-Mendes e um grupo de 14 autores, buscaram observar, conhecer, compreender, sentir e respeitar as reverberações de 264 alfabetizadoras. Concluem que as rupturas e descontinuidades na aprendizagem dos estudantes são os principais desafios indicados pelas docentes, o que aponta para a necessidade de recomposição das aprendizagens, considerando que muitas crianças chegaram ao 3º, 4º e 5º anos sem estarem alfabetizadas.

O capítulo 3 **Alfabetização na região nordeste em foco: panorama do retorno pós-pandemia**, desenha um panorama das condições da alfabetização na região nordeste na volta às aulas presenciais. Adriana Cavalcanti dos Santos e Jânio Nunes dos Santos analisam as respostas de 2.068 dos respondentes de sete estados da região, o equivalente a 35 % dos dados gerais da pesquisa. Os autores concluem, dentre outras coisas, ter havido condições estruturais e organizações adequadas na Região Nordeste, segundo as professoras alfabetizadoras. Para elas, houve um movimento nas instituições escolares para a recepção dos alunos e das professoras relacionado à preparação da estrutura escolar considerada boa ou ótima. As alfabetizadoras também afirmam ter passado por formação pedagógica para o retorno ao ensino presencial, e que este ocorreu de forma satisfatória.

O capítulo 4 **Alfabetização no retorno ao ensino presencial pós-pandemia: estudo comparativo das regiões brasileiras com foco no centro-oeste**, baseou-se em 2.035 respondentes para estabelecer uma análise comparativa aprofundada com o foco na região centro-oeste. Cancionila Janzkovski Cardoso e André Luís Janzkovski Cardoso indicaram haver diferenças estatisticamente significativas entre as respostas agrupadas por estados, regiões, entre região Centro-oeste e demais regiões, e ainda entre estados da região Centro-oeste. Quanto à análise particular entre os estados da região Centro-oeste entre si, diga-se Goiás, Mato Grosso, e Mato Grosso do Sul, as diferenças indicaram uma posição de diferenciação do estado de Mato Grosso do Sul quando comparado aos demais estados do Centro-oeste.

O capítulo 5 **O retorno das aulas presenciais em três estados do sudeste brasileiro: dilemas e ações**, de Elvira Cristina Martins Tassoni, Érika Menezes de Jesus e Ana Caroline Almeida, analisou 596 respostas ao survey. O estudo revela que, nestes três estados da região sudeste – São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro – a avaliação diagnóstica se fez presente, como um caminho para o planejamento das ações pedagógicas. Tanto no período de ensino remoto, quanto no retorno presencial, as experiências que evidenciaram uma ação coletiva tiveram mais oportunidades de assertividade diante dos desafios que se impunham.

O capítulo 6 **Alfabetização em Alagoas: avaliação emergente sobre o retorno escolar presencial**, de Adriana Cavalcanti dos Santos, Andrezza Sibelly Soares Mendes, Érica Raiane de Santana Galvão, Jânio Nunes dos Santos e Viviane Caline de Souza Pinheiro objetivou analisar, de forma descritiva e dialógica, como 646 professoras alfabetizadoras avaliaram o retorno às aulas presenciais em Alagoas. Os dados possibilitam questionamentos acerca do que se entende por desempenho das competências de leitura e de escrita; o que vem a ser essa compreensão de língua escrita apontada pelas alfabetizadoras como satisfatória/adequada; e como se define aprendizagem adequada no campo docente das práticas de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita.

O capítulo 7 **Desafios do retorno presencial no pós-pandemia em escolas do Ceará**, de Francisca Geny Lustosa, Marcela Alexandre Rodrigues Caetano e Dorivaldo Alves Salustiano, vêm, sobremaneira, refletir sobre o cenário de nossas escolas públicas, reverberando a realidade vivenciada por educadores e crianças destas escolas no estado do Ceará, sob as narrativas de 238 professoras alfabetizadoras das redes municipal e estadual. Os resultados indicam que as marcas deixadas durante o período pandêmico não podem ser desconsideradas quando olhamos para o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Os impactos, observados no contexto pós-pandemia na alfabetização das crianças, precisam ser acompanhados por sérias políticas que atendam às demandas das escolas.

O capítulo 8 **Alfabetização no período pós-ensino remoto emergencial: um panorama do Rio Grande do Sul**, de Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso, Caroline Braga Michel, Barbara Cordeiro Borges, Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Janaína Martins Soares Lapuente, apresenta análises de 499 participantes do survey no RS. Os dados indicam que, quanto ao nível de conhecimento dos alunos acerca da língua escrita, a maioria das professoras consideraram regular. No entanto, ao analisar de forma mais detalhada tanto a assiduidade quanto o nível do conhecimento da língua escrita, percebe-se que a diferença entre as opções regular, bom e muito bom foram pequenas no estado do RS. Dito isso, é possível ponderar que, para o caso do RS, a aderência ao ensino presencial, por diversas razões, pode não ter sido tão positiva.

O capítulo 9 **A educação escolar no pós-pandemia: reflexões sobre o contexto educacional paulista**, de Elvira Cristina Martins Tassoni, Raimunda Alves Melo e Andréia Osti analisa 167 respostas ao questionário enviado e concluem que no retorno ao ensino presencial foi possível perceber, dentre outros elementos, a presença de muitos estudantes em sofrimento emocional provocado pelas experiências

negativas vivenciadas durante a pandemia. Nesse contexto, as docentes da pesquisa sentiram-se confusas entre cumprir as exigências de um currículo obrigatório ou atender as necessidades específicas dos estudantes.

No capítulo 10 **Alfabetização no pós-pandemia: retratos de goiás**, de Maria Aparecida Lopes Rossi, Mariana Batista do Nascimento Silva e Selma Martines Peres, analisam-se 1571 respostas ao survey, combinado com dados de grupos focais e conclui-se que no processo de alfabetização no Estado de Goiás, os dados revelaram uma solidão vivida pelo docente nesse processo de ensino, após um período tão crítico de lockdown, que implicava num retorno presencial, sem orientações precisas e apoio pedagógico, sanitário e psicológico por parte dos poderes públicos.

O capítulo 11 **Desafios da alfabetização no Cariri Cearense pós-pandemia**, de Gleison Amorim da Silva, Juscelândia Machado Vasconcelos, Rita Oliveira de Carvalho, Márcia Kelma de Alencar Abreu, Sislândia Maria Ferreira Brito e Isabelle de Luna Alencar Noronha apresenta os dados de 94 questionários desta micro-região do Ceará e conclui que, mesmo com as medidas tomadas pelo Governo do Estado do Ceará, como a distribuição de *chips*, *tablets* e *notebooks*, os esforços empreendidos foram insuficientes, pois os alunos estiveram impossibilitados de estudar no período pandêmico. Ao retornarem, enfrenta(ra)m deficiências, principalmente no tocante ao ciclo de alfabetização.

O capítulo 12 **A volta ao ensino presencial na alfabetização: os desafios e as lições aprendidas pelas professoras do semiárido baiano**, de Maéve Melo dos Santos e Cosme Batista dos Santos analisa dados de 192 questionários. De modo geral, conclui que as estratégias utilizadas pelas alfabetizadoras para superar os desafios da alfabetização na volta ao presencial foram bem-sucedidas. Os resultados no final do ano de 2022 das turmas em que as cinco professoras participantes do grupo focal lecionaram foram bem expressivos, relevando que o trabalho voltado para a alfabetização pós-pandemia, deu certo.

O capítulo 13 **Pós-pandemia e alfabetização das crianças no norte de Minas Gerais**, de Geisa Magela Veloso, Gisele Cunha Oliveira, Greyce Kelly de Souza Rezende e Luiz Otávio de Souza Santos indica que os desafios do retorno presencial nas escolas do norte mineiro estiveram associados à heterogeneidade dos ritmos e aprendizagens das crianças, às pressões dos sistemas de ensino e das escolas pela recomposição dos conteúdos curriculares, às cobranças das famílias, às desigualdades sociais. Dentre essas questões, a desigualdade de acesso às tecnologias e aos materiais também se constituiu em um desafio para as professoras.

O capítulo 14 **Volta ao presencial: desafios à docência nas redes públicas de ensino de Pelotas e Capão do Leão**, de Marta Nörnberg, Nilton José Neves Cordeiro e Juliana Andrade Lund, indica que o Estado brasileiro ainda não tem garantido que a formação dos(as) professores(as) aconteça, preponderantemente, em instituições públicas. Assim como também os entes federados parecem não ter envidado esforços e recursos suficientes para atender às demandas laborais dos e das docentes para desempenhar suas atividades de ensino, atendendo às necessidades educativas das crianças.

O capítulo 15 **Narrativas de professores/as do estado de Minas Gerais sobre a volta ao ensino presencial: memórias de um tempo ‘dentro da bolha’**, de Daniela Perri Bandeira, Magda Dezotti e Welessandra Aparecida Benfica indica que as memórias de um tempo ‘dentro da bolha’, isto é, os primeiros dias do retorno ao ensino presencial, nos aproximaram das experiências e percepções dos/as professores/as que são únicas, são formas de ‘ver e estar no mundo’. Mas, para nós, ficou o desafio de pensar sobre o que permanece e o que foi ressignificado nesse tempo. Podemos dizer que permanece a certeza de que a alfabetização só acontece com presença e afeto; que a alfabetização prescinde da materialidade para além da intencionalidade pedagógica.

O Capítulo 16 **O olhar de professores do Estado do Rio de Janeiro sobre o período de retorno ao ensino presencial**, de Cecília Maria Aldigueri Goulart, Cláudia Cristina dos Santos Andrade, Érika Menezes de Jesus e Vanêsa Vieira Silva de Medeiros apresenta dados de grupos focais chegando à conclusão de que a principal dificuldade encontrada parece ter sido de ordem emocional, que se explicitou comportamentalmente. A dificuldade de as crianças se relacionarem umas com as outras, por diferentes motivos, gerou conflitos, somada à dispersão e à impaciência. Tais conflitos se manifestaram por meio de atitudes agressivas variadas também em intensidade: corporais, verbais e até envolvendo o próprio mobiliário.

O capítulo 17 **Alfabetização de crianças no piauí: configurações do ensino presencial no pós pandemia**, de Antonia Edna Brito, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros e Ilmara Cordeiro Brito tem o objetivo de analisar os desafios do ensino da leitura e da escrita no retorno ao ensino presencial, considerando, em concordância com Soares (2020), que todas as crianças têm condição de aprender a ler e a escrever. Os dados evidenciaram que o retorno ao ensino presencial foi previamente planejado, observando protocolos de segurança para evitar contaminação de professores e alunos, pela covid-19. O retorno ao ensino presencial foi marcado por tensões, medos, mas, também, foi vivenciado com alegria e euforia.

O capítulo 18 **Desafios do Retorno ao Ensino Presencial: heterogeneidade e mediação pedagógica em escolas públicas de dois municípios do Rio Grande do Sul**, de Sandra dos Santos Andrade, Renata Sperrhake, Luciana Piccoli e Marília Forgearini Nunes indica como principal resultado que a heterogeneidade das crianças foi um aspecto que mobilizou, de forma intensa, as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como alternativa para essa questão, a mediação pedagógica qualificada e ajustada às necessidades de cada estudante ou grupo de estudantes foi uma aliada no enfrentamento das dificuldades vivenciadas e no favorecimento da aprendizagem.

O capítulo 19 **O que dizem as professoras alfabetizadoras em Santa Catarina sobre o pós-pandemia**, de Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Lourival José Martins Filho e Maria Sirlene Pereira Schlickmann apresenta como destaque o esforço hercúleo realizado pelas professoras, entretanto, considerando as condições de produção do processo, são visíveis as defasagens de conhecimento dos estudantes na volta às aulas, o que aumentou a heterogeneidade das turmas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental no período pós-pandemia. Tais questões reafirmam a necessidade de identificação com maior precisão dessas fragilidades e a urgente efetivação de

políticas formativas acerca da complexidade da alfabetização com planejamento e intervenções acompanhadas sistematicamente.

O capítulo 20 **As condições do trabalho docente e os desafios enfrentados no retorno ao ensino presencial por alfabetizadoras de Pelotas e Capão do Leão**, de Gilceane Caetano Porto, Mauro Augusto Burkert Del Pino, Eugênia Antunes Dias, Annelise Costa de Jesus, Fernanda Arndt Mesenburg, João Carlos Roedel Hirdes, Alison Castro Batista, Vitória Kaster Neutzling, Rafael Mendes, Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior e Michele Josiane Rutz Buchweitz evidencia que as condições de exercício do trabalho docente foram ainda mais deterioradas no retorno ao ensino presencial, resultando em intensificação e autointensificação do trabalho docente e na elevação do risco de adoecimento das professoras, bem como em defasagens no processo de formação das crianças em turmas de alfabetização.

O capítulo 21 **Atuação de professoras de escolas rurais em tempos de pandemia e pós-pandemia: entre as aprendizagens e o uso das práticas de letramentos escolares**, de Aurea da Silva Pereira e Leila Beatriz Almeida Santos Observamos as consequências da pandemia para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, os (as) docentes contaram com a ajuda dos familiares, optando por atividades lúdicas; além disso, promoverem acompanhamento em grupos, para sanar as dificuldades, bem como o cuidado com as atividades individualizadas, garantindo a alfabetização e o letramento dos estudantes. Mesmo com todos os empecilhos, os educadores realizaram um trabalho muito mais individualizado com o intuito de verificar as defasagens específicas de cada estudante, bem como o aumento do contato entre o ambiente escolar e as famílias foi uma grata herança do ensino remoto.

O capítulo 22 **Alfabetização pós-pandemia: a necessária retomada da perspectiva da humanização**, de Helenise Sangoi Antunes, Débora Ortiz de Leão e Zoraia Aguiar Bittencourt indica que a sobrevivência pedagógica e profissional nesse período encontrou guarida na solidariedade cotidiana de cada um(a), em cada gesto de afeto, em cada olhar de aprovação e de carinho. Apesar da complexidade do momento, aprendemos que é preciso olhar com os olhos do coração, romper com as bolhas cibernéticas que estamos todos envolvidos e nos envolver em causas sociais, pedagógicas, humanas.

PARTE 1

A ALFABETIZAÇÃO NO RETORNO
ÀS AULAS PRESENCIAIS: o que
dizem 5.874 alfabetizadoras

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CONDIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA NO BRASIL: resultados de uma pesquisa em rede

*Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
André Luís Janzkovski Cardoso*

Introdução

Este capítulo apresenta um panorama da alfabetização de crianças da escola pública no Brasil após o retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2021. Dando continuidade ao estudo das condições da alfabetização na pandemia da covid-19, a AlfaRede empreendeu novo *survey* e realizou grupos focais em todo o Brasil, com o objetivo de compreender como e em que condições as professoras alfabetizadoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF) estão realizando seu trabalho após quase dois anos de ensino remoto.

A AlfaRede é uma rede de pesquisa em alfabetização instituída em 2020 no início da Pandemia da covid-19. Partimos do princípio de que a pesquisa em rede

Favorece a diminuição das hierarquias sem perder a possibilidade do reconhecimento da contribuição de cada participante na medida da sua expertise. Fortalece a compreensão do objeto de estudo de forma mais ampla e na sua maior complexidade, uma vez que conta com energias múltiplas a se debruçar sobre o campo de estudo (CUNHA, 2022, p. 8).

É com esse espírito que a AlfaRede produziu a primeira pesquisa sobre os impactos da pandemia da covid-19, com o foco nas condições do ensino remoto da alfabetização. Os resultados publicados no livro Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19 (MACEDO, 2022) e no dossiê Alfabetização e docência em tempos de pandemia, organizado por Macedo e Porto (2022) indicaram, dentre outras coisas, que as professoras se apropriaram de tecnologias digitais, o que possibilitou a continuidade da oferta do ensino em espaço doméstico, uma vez que suas casas se tornaram salas de aula improvisadas, comprometendo a privacidade e causando sobrecarga de trabalho. Os resultados indicaram, ainda, que as docentes tinham plena consciência de que a alfabetização a distância, sem interação face-a-face, torna-se inviável, pois sem a mediação docente as crianças não conseguem se apropriar da escrita. Além disso, na perspectiva apontada por Nóvoa (2021, p. 9), “a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”; destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano. Esse processo não pode ser substituído por um *chip*”. E acrescentamos, não pode ser substituído pela tela do celular ou do computador.

A pesquisa também evidenciou que uma média de 30% das crianças sequer teve acesso ao ensino remoto mediado por tecnologias, pois seus pais não tinham acesso à internet, o que implicou a necessidade de se recorrer a atividades impressas entregues pelas docentes ou pelas escolas às famílias, para que as crianças mantivessem o mínimo contato com a escola. Como resultado principal, a pesquisa evidenciou que a sala de aula ficou reduzida à tela do celular das famílias, uma vez que o *WhatsApp* foi a plataforma utilizada no envio das atividades pedagógicas por mais de 75% das 14.735 professoras que responderam ao questionário.

Entretanto, com a chegada da vacina e a redução nos índices de contaminação, a escola foi aos poucos voltando ao ensino presencial, inicialmente de forma híbrida, com rodizio das crianças e, em 2022, com funcionamento pleno. Então, pergunta-se: A escola se organizou para esse retorno? De que forma? O que ficou do ensino remoto na experiência docente que pode ter tido continuidade no retorno ao presencial? Quais conhecimentos da leitura e da escrita as crianças apresentavam? O que as professoras consideraram mais importante no retorno às aulas presenciais? Estas e outras perguntas norteiam as discussões que serão apresentadas neste capítulo. Além desta introdução, o texto apresenta mais quatro seções: os procedimentos metodológicos da pesquisa; o perfil das professoras do 1º ao 5º ano do EF e as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

A AlfaRede é responsável pelo desenho metodológico da pesquisa que inclui duas formas principais de produção de dados: *survey* por meio do *googleforms* com 28 perguntas – uma parte descritiva, outra com perguntas em escala; e grupos focais com professoras do 1º ao 5º ano do E.F. que também participaram do *survey*. No caso do *survey*, optou-se pela amostragem do tipo não probabilística, por conveniência (FREITAS *et al.*, 2000), o que significa enviar o questionário ao maior número de respondentes possível, a partir do critério da facilidade de acesso ao público alvo. Assim, o questionário foi enviado e divulgado em diferentes plataformas que incluem o *WhatsApp*, as redes sociais das pesquisadoras e dos grupos de pesquisa envolvidos, por e-mail etc. Recebemos o apoio de diferentes sujeitos e instituições, como por exemplo a UNDIME, as secretarias de educação, os gestores de escolas.

Obtivemos 5.874 respostas de 19 estados, mais ou menos a mesma proporção de respondentes da primeira pesquisa realizada pela rede sobre o ensino remoto. Diferentemente da primeira pesquisa, construímos perguntas em escala com o objetivo de ir além da descrição estatística e produzir um conhecimento mais aprofundado sobre a alfabetização na volta ao presencial.

As perguntas versaram sobre o perfil sociocultural e pedagógico das participantes, sobre a infraestrutura da escola para o retorno ao presencial, os desafios enfrentados pelas professoras, o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita, como as docentes avaliam a própria aprendizagem durante o ensino remoto e o que consideraram mais importante no retorno ao presencial.

A segunda parte da pesquisa envolveu o aprofundamento por meio de grupos focais (GATTI, 2005) dos 19 estados participantes. Os grupos começaram a ser realizados em 2022 logo após o encerramento do *survey* em setembro, no ritmo de cada

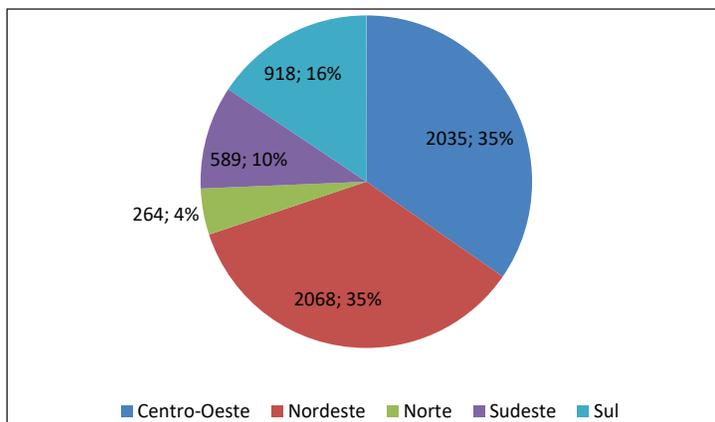
grupo de pesquisa. Consideramos que mobilizar as professoras alfabetizadoras para a realização dos grupos focais tem sido um grande desafio em meio à sobrecarga de trabalho das mesmas com poucas brechas na agenda para esse tipo de colaboração. Normalmente mais de um encontro é necessário para a realização de um grupo focal. Definimos o número máximo de seis professoras em cada grupo e a forma de composição ficou a cargo de cada grupo ou pesquisador local. A maior parte dos grupos ocorreu por meio de plataformas digitais, especialmente, quando se decidiu pela participação de professoras de diferentes municípios.

A pandemia da covid-19 impôs a necessidade de maior familiarização de pesquisadores e de docentes com a cultura digital. Consideramos que o uso de plataformas digitais para a produção de dados qualitativos é um caminho sem volta, porém, precisamos refletir sobre os limites e as possibilidades deste tipo de dado. O que significa um grupo focal ocorrer virtualmente? Qual o tipo de interação possível? Como se constitui a dinâmica interativa neste espaço? Uma das vantagens desse tipo de dado é a realização do grupo com sujeitos que estão em diferentes espaços geográficos interagindo sem implicar em deslocamento. Assim, o acesso aos sujeitos é facilitado num tempo mais adequado. Dentre os limites, a qualidade da interação é mais frágil se comparada àquela que ocorre presencialmente, pois não se pode observar os gestos, a corporeidade, o tom de voz, a simultaneidade própria do presencial, todos os elementos não verbais que constituem a interação e são igualmente importantes na produção de sentidos. A seguir, apresentamos o perfil das docentes com base nos dados do survey.

Perfil das professoras alfabetizadoras do primeiro ao quinto ano do EF

O Gráfico 1 evidencia a distribuição das participantes por região. Centro-Oeste e Nordeste tiveram a maior participação na construção da amostra respondendo por 70% do total de dados.

Gráfico 1 – Amostra por região



Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

O perfil das professoras apresenta as mesmas características evidenciadas na primeira pesquisa da AlfaRede e aproxima-se dos dados sobre perfil docente nos anos iniciais do EF publicados pelo INEP (2023). Assim, temos que 93% são do gênero feminino, evidenciando que o magistério nos anos iniciais do EF está a cargo das mulheres. 56% são pretas e/ou pardas, 42% se identificam como brancas e 2% amarelas.

Tabela 1 – Raça/Etnia

Raça	Qtde	%
Índigena	10	0%
Amarela	109	2%
Preta	517	9%
Branca	2469	42%
Parda	2769	47%
Total Geral	5874	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Esses dados indicam que o *survey* não conseguiu atingir professoras alfabetizadas indígenas, uma vez que apenas 10 docentes se identificaram como indígenas. A maior parte das professoras são casadas (56%) e esse dado evidencia que estão expostas à sobrecarga de trabalho, pois sabemos que as atividades domésticas ainda são realizadas predominantemente pelas mulheres, gerando um terceiro turno de trabalho.

Quanto à formação, tal como na pesquisa anterior (MACEDO, 2022), a maioria tem ensino superior completo (92%), um pouco acima do perfil nacional segundo o Educacenso que é de 86,6% (INEP, 2023). 61% destas têm curso de especialização, 5% têm mestrado e alcançamos 36 professoras que têm doutorado e estão na educação básica. Esses dados indicam que a educação formal dessas docentes é de nível alto, pois não pararam na graduação, continuaram se formando em busca de cursos de pós-graduação. A maioria é graduada em Pedagogia (83%), conforme gráfico 2, e frequentou curso presencial (74%) em instituições privadas (55%). Deve-se destacar que 45% graduou-se em instituições públicas, que tendem a ofertar cursos de maior qualidade.

Tabela 2 – Grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Qtde	%
Doutorado	36	1%
Ensino fundamental	37	1%
Ensino médio (magistério)	105	2%
Mestrado	296	5%
Graduação	1796	31%
Especialização	3604	61%
Total Geral	5874	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Porém, mesmo considerando que a educação formal das docentes tem um nível alto, chama a atenção um dado residual de professoras leigas que têm apenas o ensino fundamental (1%) e 2% que têm apenas o curso de magistério, localizadas nas regiões (Nordeste (62), Centro-oeste (46), Sul (21), Sudeste (10) e Norte (3)), tendo como experiência de 0 a 5 anos (30%), de 6 a 10 anos (19%), de 11 a 15 anos (14%), de 16 a 20 anos (12%) e mais de 20 anos (25%). 83% das professoras estão em sala de aula, 14% estão na biblioteca ou na coordenação pedagógica, evidenciando o potencial das respostas uma vez que a grande maioria que participou da pesquisa estava em sala de aula durante a reabertura das escolas.

Quanto à rede de atuação, a maioria atua em escolas públicas municipais (84%), em dois turnos (51%) e numa única escola (75%). A maior parte trabalha em escolas urbanas (80%). Esses dados indicam que as professoras dobram sua carga horária na mesma escola, o que facilita a integração das mesmas com mais organicidade à proposta pedagógica, conhecendo mais a fundo seus alunos e colegas de trabalho. Chama atenção o número bastante elevado de professoras que atuam apenas num único turno (45%) mas não se pode afirmar que elas têm um turno livre uma vez que além do trabalho doméstico, podem atuar fora da área educacional para complementação da renda. Por outro lado, 1% trabalha em três escolas e 4% atuam em três turnos, condição desfavorável à realização de processos de formação continuada e de adesão às propostas pedagógicas das escolas, em razão da fragmentação e dispersão que esta realidade provoca. Sabemos que o ideal da profissão docente é atuar em escolas de tempo integral com carga horária destinada ao planejamento e à formação continuada em serviço para que essa condição impacte de modo mais positivo nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, apenas 25% das escolas no país ofertam ensino de tempo integral, muito distante da meta 6 do PNE 2014 de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas.

Quanto ao vínculo empregatício, 64% são efetivas em suas redes de ensino enquanto 22% são temporárias. As demais trabalham em regime CLT. Sabemos que professoras temporárias têm um vínculo frágil com as escolas e redes de ensino, com um trabalho marcado por descontinuidades e rotatividade entre escolas, inviabilizando uma relação de organicidade com a comunidade escolar e os projetos pedagógicos.

A Tabela 3 evidencia que a maior parte das professoras (63%) tem larga experiência com os anos iniciais do ensino fundamental, ensinam há mais de 11 anos. Apenas 18% podem ser consideradas iniciantes, com 5 anos ou menos de experiência. Esse fator pode ter implicações no modo como as professoras lidam com as consequências da pandemia na sua prática docente, especialmente no retorno ao presencial, em que a experiência docente pode impactar decisivamente nas formas de enfrentamento dos desafios impostos no pós-pandemia quanto à alfabetização das crianças.

Tabela 3 – Tempo de experiência no magistério

Tempo de experiência no magistério	Qtde	%
0 a 5 anos	1053	18%
6 a 10 anos	1056	18%
11 a 15 anos	1065	18%
16 a 20 anos	910	15%
Mais de 20 anos	1790	30%
Total Geral	5874	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Condições da alfabetização na volta ao presencial

Neste tópico analisamos os dados relativos às condições para a alfabetização na reabertura das escolas, destacando os desafios enfrentados pelas docentes e pelas escolas. Uma primeira observação diz respeito à infraestrutura, incluindo não apenas o espaço físico, mas também os protocolos sanitários dentre outros elementos. Como se observa na tabela abaixo, a maior parte das docentes (35%) consideraram boa a preparação para o retorno às aulas. Um número significativo considerou muito boa (28%) e um número expressivo (19%) considerou ótima. Estes dados indicam que as escolas conseguiram adequar a infraestrutura às necessidades e protocolos para o retorno presencial, diferentemente da entrada no ensino remoto quando não houve tempo para uma preparação adequada.

Tabela 4 – Condições da volta ao presencial

Como você avalia	Inexistente	Péssimo(a)	Ruim	Regular	Bom/Boa	Muito Bom/Boa	Ótimo(a)
a preparação da infraestrutura da sua escola para a volta ao ensino presencial?	0%	1%	3%	14%	35%	28%	19%
a preparação em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino presencial?	0%	1%	3%	13%	33%	30%	19%
a preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	0%	1%	2%	10%	32%	32%	21%
o acesso à internet na sua escola?	2%	4%	9%	18%	33%	23%	12%
o Nível de Frequência e assiduidade dos alunos?	0%	1%	5%	16%	33%	30%	14%
o Nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	1%	6%	17%	26%	33%	13%	4%

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Quanto à preparação pedagógica, da mesma forma, as docentes consideraram que foi adequada. A quase totalidade considerou boa, muito boa e ótima, indicando que neste aspecto não enfrentaram grandes desafios como ocorreu no ensino remoto. Quanto ao acesso à internet os dados indicam que esse parece não ter sido o maior problema. Esse dado é importante porque no retorno ao presencial tivemos o ensino

híbrido em que os alunos faziam rodízio alternando entre o presencial e o remoto. Por outro lado, se a frequência ao ensino remoto foi considerada um grande problema, pois em torno de 30% dos estudantes estavam desconectados, no retorno ao presencial a frequência foi considerada boa. Porém, chama a atenção que 16% das docentes considerem regular, evidenciando o que ouvimos nos grupos focais, ou seja, alguns pais ainda temerosos de enviar os filhos à escola, somado ao fato de o envio ser facultativo, fez com que muitas crianças não retornassem à escola logo que o retorno se deu. Parece-nos que o problema da frequência às aulas continuou sendo uma preocupação, prolongando uma das fragilidades do ensino remoto.

Uma das maiores preocupações das escolas e das docentes refere-se ao conhecimento dos alunos sobre a leitura e a escrita após quase dois anos de ensino remoto, pois para cerca de 30% dos alunos, a pandemia foi um período de pouca ou quase nenhuma conexão com o ensino e a escola, uma vez que não acessavam as tecnologias. As atividades realizadas, quando ocorriam, chegavam de modo impresso em folhas avulsas devolvidas semanalmente ou a cada 15 dias. De acordo com a tabela acima, 33% apresentaram um nível de conhecimento bom, 13% muito bom e 4% ótimo. Somados, podemos dizer que apenas 50% das crianças em processo de alfabetização apresentaram nível de conhecimento esperado para o ano escolar em que estavam matriculadas sobre a leitura e a escrita, ou seja, quase metade das crianças brasileiras não conseguiu aprender a ler e escrever e/ou desenvolver seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita durante a pandemia. Esse certamente é o maior desafio a ser enfrentado ao longo de alguns anos pela escola e pelas docentes, dada a complexidade da organização da escola para atender às crianças que não aprenderam a ler e escrever na idade esperada.

A Tabela 5 apresenta diferentes desafios enfrentados pelas docentes, mas com escalas de dificuldades distintas. Sobre a cobrança de pais e da escola pelo ensino de conteúdos “perdidos” na pandemia, numa escala de 0 a 10 em que 10 significa grande desafio, as docentes consideraram a escala 5, ou seja não foi o maior desafio. Sabemos que essa pressão viria das famílias pois elas próprias tinham a percepção de que os filhos não tinham participado do ensino remoto como poderiam.

Tabela 5 – Desafios enfrentados pelas professoras no processo de retorno presencial às escolas

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	7%	13%	9%	6%	6%	18%	8%	9%	10%	6%	8%
A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	6%	12%	8%	5%	5%	14%	8%	8%	10%	8%	15%
Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	3%	12%	8%	4%	5%	13%	9%	9%	12%	10%	17%
Lidar com sala de aula numerosa	9%	12%	9%	5%	5%	11%	8%	8%	9%	8%	16%
Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	8%	12%	8%	5%	5%	11%	8%	8%	10%	9%	14%
Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	5%	13%	9%	5%	6%	11%	9%	10%	12%	9%	10%
Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	4%	13%	8%	5%	6%	11%	9%	9%	11%	11%	13%
Receber suporte material e pedagógico da minha rede	12%	15%	10%	6%	6%	10%	7%	8%	10%	8%	8%

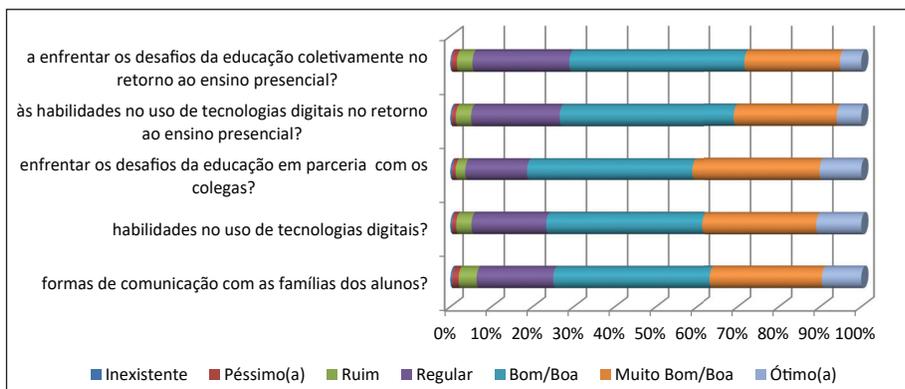
Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Os dados indicam que lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo e com turmas numerosas são os maiores desafios na volta ao presencial. As descontinuidades poderiam ser de toda ordem, uma vez que a cultura escolar tal como a conhecemos no ensino presencial em nada se aproxima do que foi o ensino remoto na pandemia. Além disso, para os alunos que não participaram do ensino remoto, houve uma interrupção mais abrupta na relação com a escola, prejudicando a aprendizagem da leitura e da escrita e outras aprendizagens. Em seguida, num grau menos acentuado, as docentes reconhecem suas dificuldades em lidar com o nível de heterogeneidade das turmas. Na verdade, essa questão sempre permeou o debate docente acerca da alfabetização. A tendência da prática escolar é formar turmas “homogêneas” com base em diagnósticos pouco sustentáveis, uma vez que, por natureza, uma turma de alunos será sempre heterogênea. Entretanto, devemos reconhecer que, com o advento da pandemia, as discrepâncias em relação ao que os alunos conhecem da leitura e da escrita podem ter se acentuado. Além disso, podemos inferir, com base na tabela abaixo, que as professoras receberam relativo suporte pedagógico, uma vez que não acentuaram esse elemento.

Além disso, em torno de 35% das docentes indicaram uma escala elevada de dificuldade (entre 8 e 10) com relação a conseguir que os alunos realizem as atividades propostas, mesmo no retorno ao presencial. Esse desafio foi enorme no ensino remoto e, pelos dados, parece ter continuado para uma parcela de alunos com a reabertura da escola. 13% das docentes consideraram esse desafio em escala dez, ou seja, um grande desafio. Isso coloca para a escola a necessidade de rever suas estratégias para além da cobrança da realização das atividades. É necessário que as mesmas sejam adequadas ao processo das crianças, consideradas as suas experiências com a leitura e a escrita e até mesmo a ausência destas em função de não terem participado do ensino remoto ou de terem ficado trancafiadas por quase dois anos em casa.

Perguntamos às docentes o que consideram mais importante na reabertura das escolas. Para 41%, o mais importante dentre as alternativas apresentadas, foi tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização. Essa clareza é fundamental para o desenvolvimento da escolarização dessas crianças. Esse princípio pedagógico evidencia que as docentes são sensíveis às dificuldades e aos conhecimentos das crianças, e apostam nisso para o ensino bem-sucedido da leitura e da escrita. Ou seja, o que elas estão dizendo é que não adianta se orientar por um currículo formal, como a BNCC, por exemplo, o currículo da alfabetização deve ser planejado com base num diagnóstico criterioso das aprendizagens das crianças, dos seus limites e potencialidades.

Por fim, perguntamos como avaliam a própria aprendizagem com o ensino remoto. De acordo com o gráfico a seguir, as docentes consideraram boas as aprendizagens sobre as tecnologias digitais e o enfrentamento coletivo dos desafios da educação impostos pela pandemia, destacando a parceria entre os colegas. Destacaram, também, a comunicação com as famílias, uma tendência que se observa desde a primeira pesquisa sobre o ensino remoto (MACEDO, 2022). Na pandemia os laços entre família e escola estreitaram-se por meio do *WhatsApp*, uma vez que eram as próprias famílias que faziam a mediação junto às crianças.

Gráfico 2 – Avaliação da própria aprendizagem durante o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Considerações finais

Neste capítulo apresentamos uma visão panorâmica das questões que envolvem a reabertura das escolas na volta ao ensino presencial com o foco na alfabetização. Os dados evidenciam que são múltiplos os desafios enfrentados pelas escolas e pelas professoras do 1º ao 5º ano do EF. Desafios que necessitam de um planejamento conjunto da escola e das redes de ensino para o enfrentamento de forma adequada e efetiva, a partir do diagnóstico da situação das crianças no que se refere à alfabetização. Segundo os dados, metade das crianças de escolas públicas não apresentou conhecimentos esperados sobre a leitura e a escrita para o ano escolar em que foram matriculadas. Essa constatação não pode servir de motivo para que elas sejam pressionadas a dominar a escrita num curto espaço de tempo. As docentes reconhecem que o mais importante nesse momento é o trabalho a partir dos conhecimentos das crianças, ou seja, o planejamento do ensino deve considerar o processo real das mesmas quanto à apropriação da leitura e da escrita. Quase dois anos de ensino remoto afetou sim, suas aprendizagens, mas não se pode trabalhar com a lógica da aceleração dos processos. O tempo que elas “perderam” no contato com a leitura e a escrita de forma sistemática não será suprido por práticas massificantes. É preciso que a escola trabalhe no ritmo adequado aos processos de cada criança, com materiais pedagógicos que estimulem sua criatividade e que elas produzam sentido sobre a alfabetização.

Além disso, os resultados indicam que as professoras voltaram às escolas com um conhecimento muito importante das tecnologias digitais e do potencial das mesmas para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O reconhecimento de que este conhecimento realmente foi efetivo possibilita que, uma vez equipadas com internet e ferramentas adequadas, as escolas e docentes possam continuar a utilizar a cultura digital no ensino presencial, aproveitando toda a experiência com o ensino remoto. Além disso, os dados indicam o avanço ocorrido

no nível e tipo de interação entre docentes e as famílias. Conforme ressalta Nóvoa (2021, p. 6) “a grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade”. Que as tecnologias digitais possam continuar a serem usadas para a manutenção desta interação tão importante para a alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64650/33331>

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

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.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.; PORTO, Gilceane. Alfabetização e docência em tempos de Pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e116622, p. 1-6, 2022.

NÓVOA, Antonio; ALVIN, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PERCEPÇÕES DE ALFABETIZADORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA NA AMAZÔNIA DO NORTE BRASILEIRO

*Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Adriana Carneiro de Albuquerque
Dilene Kátia Costa da Silva
Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro
Elizabeth Orofino Lucio
Gleice de Paula Carvalho
José Nazareno F. Silva
Larissa Rodrigues Matias
Margareth Nunes
Maristela Bonim
Nádson Araújo dos Santos
Rosilene Lima de Souza Moreira
Sandra Mota Rodrigues
Tatiane Castro dos Santos
Walter da Silva Braga*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

*Sou rio
Sou floresta
Sou sonho de mil nações [...]
As águas do tempo ensinam o recado de minhas tradições
Contando a história desse chão.
Tiago Hakiy*

Iniciamos este texto registrando como epígrafe um fragmento do poema intitulado “Filhos da Selva”, de Tiago Hakiy, para problematizar os enfrentamentos da área da alfabetização na Região Norte do país, no período pós-isolamento social, situação decorrente da Pandemia de covid-19. Mas destacamos que em meio a essa problematização, foi necessário realizar reflexões também sobre o período de isolamento social que atingiu a população mundial, uma vez que esses cronotopos se imbricam.

O desafio do estudo proposto pela Rede de Pesquisa em Alfabetização (Alfa-Rede)¹ é observar, conhecer, compreender, sentir e respeitar as reverberações que as alfabetizadoras², neste recorte, especificamente, dos estados do Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, Região Norte do Brasil, enunciaram ao responderem o questionário proposto pelo Coletivo AlfaRede, sobre suas vivências quando do retorno às aulas presenciais.

O cenário educacional pós-pandemia colocou para as alfabetizadoras de todo o país, e da Região Norte, sem dúvidas com desafios a mais, pelas características que lhes são peculiares, a necessidade de reconfigurar os percursos formativos relacionados ao processo de alfabetização das crianças, sobretudo, nas escolas públicas. Assim sendo, o trânsito entre limites e possibilidades caracterizou o movimento do processo de alfabetização por essas professoras, com questões próprias desse período, além daquelas preexistentes, como as fragilidades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita, que, devido à pandemia, se acentuaram.

Com essas questões em aberto, tal como o furo de um rio, pautamo-nos no imperativo ético e na teimosia a que se referiu Paulo Freire, que não nos deixa esquecer de que “escola é lugar de gente”, e esse é o ponto de partida para empreender uma investigação das condições educativas e pedagógicas.

Assim, os pesquisadores do AlfaRede-Norte se debruçaram sobre dados gerados pela 2ª edição da Pesquisa do Coletivo Geral AlfaRede, de modo a desvelar e a revelar o cenário de retorno às aulas no período pós-isolamento social, para estimular a reação e a produção de novas possibilidades de enfrentamento para o campo da alfabetização.

Sustentado nessas premissas, este texto está organizado em cinco momentos. No primeiro, trazemos um quadro breve dos estudos feitos sobre a alfabetização no período pandêmico, retratos de como se constitui o desenvolvimento dos trabalhos das professoras na rede de ensino e algumas reflexões acerca desse processo. Seguimos com uma breve discussão de cunho teórico acerca da alfabetização. Na sequência, apresentamos o desenho da metodologia e centralizamos o cerne da questão, estabelecendo um diálogo com as reverberações das alfabetizadoras, a partir do questionário e da análise interpretativa. Finalmente, propomos uma reflexão com os docentes alfabetizadores da Região Norte, frente aos desafios da/na alfabetização no pós-pandemia, considerando, sobretudo, a recomposição das aprendizagens.

Quadro síntese da alfabetização na pandemia no norte brasileiro

A alfabetização, por inúmeros fatores, sempre se constituiu como um desafio no país. Contudo, após o período pandêmico, esse desafio tornou-se ainda maior,

- 1 Coletivo de pesquisadores de todo o país, coordenado pela Professora Maria do Socorro Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que investiga a alfabetização no período pandêmico e pós-pandêmico.
- 2 Os dados da 2ª edição do estudo do Coletivo AlfaRede reiteram os achados da primeira edição da pesquisa, apontando serem mulheres as professoras que estão nas séries iniciais, na Região Norte, como veremos mais adiante.

haja vista as lacunas deixadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Isso se mostra, por exemplo, no estudo realizado por Oliveira e Pereira Júnior (2021), que apontou que o ERE se deu com uma variação de condições ofertadas pelas redes de ensino, com disparidades que se acentuaram em algumas regiões. Dentre elas, a Região Norte, especialmente no que se refere à disponibilidade de recursos tecnológicos entre professores e alunos, necessários ao acesso às aulas e aos materiais didáticos. Esse exemplo traz as desigualdades e assimetrias regionais de nosso país, que se evidenciaram no período pandêmico e que, hoje, implicam diretamente nas ações didático-pedagógicas no retorno ao presencial.

A coletânea intitulada “Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em Rede”, fruto da primeira Edição da pesquisa, apresenta, em um de seus capítulos, uma análise do período pandêmico em um dos estados do Norte, qual seja, o Estado do Amapá.

A partir de falas de professoras alfabetizadoras, as pesquisadoras puderam observar as dificuldades enfrentadas pelas docentes no desafio de alfabetizar com o ERE. Elas relataram falta de planejamento a contento, dificuldade de alfabetizar “de longe”, o que as fez enxergar o ERE “como alternativa para garantir o vínculo das crianças com a escola”, sendo, portanto, uma medida paliativa. Entendeu-se que essa compreensão apresentada se sustentava em uma série de fatores, com destaque o fato de não considerarem o formato adequado para o processo de alfabetização, assim para a Educação Infantil, para as crianças bem pequenas. As professoras questionavam:

‘Como fazer Ensino Remoto em realidades tão diversas?’ ‘São crianças ainda tão pequenas!’ ‘Como alfabetizar sem interagir lado a lado com essas crianças?’, ‘Colocar a mão na mão’, ‘como trabalhar na educação infantil sem juntar a todos’, ‘sentar na roda’, ‘realizar brincadeiras?’ (BARROS-MENDES *et al.*, 2022, p. 359).

Outro fator que se apresentou forte na Região Norte, como citado na pesquisa anterior, foram as dificuldades de acesso aos recursos digitais e a conectividade. Sobre essa questão de acesso, o grupo de pesquisadoras do Coletivo AlfaRede no Amapá acrescenta que “precariedade no acesso e uso de ferramentas tecnológicas, em particular ao menos um celular/internet/dados móveis”, foram fatores que se somaram para agravar a realidade de grandes perdas imposta às crianças, o que comprometeu significativamente “a construção de competências/habilidades de leitura e escrita/letramento de extrema importância para o processo de alfabetização, tirando-lhes seus direitos de aprendizagens” (BARROS-MENDES *et al.*, 2022, p. 364).

Esses e outros dados nos permitem ter a dimensão dos desafios que professoras e professores enfrentam no contexto de retorno às aulas na Região Norte. Desse modo, quando falamos da Alfabetização na Amazônia, com seus múltiplos contextos, sujeitos e espaços (o ribeirão, os povos originários, os quilombolas, cidade, campo, águas e florestas), compreendemos que qualquer ação que se construa, como

forma de enfrentamento das “novas” realidades, precisa considerar aspectos culturais, socioeconômicos e políticos desse espaço tão singular.

Assim, vimos que muitos dos sentimentos revelados pelas professoras no período de pandemia, como “urgência”, “medo”, “muitas dúvidas”, “receios” e, por vezes, “desespero” e “confusas”, permaneceram latentes quando retornaram ao ensino presencial, embora se enxergassem mais preparadas e muito mais fortes, conforme veremos nos dados descritos mais adiante. No próximo tópico, sem intenar trazer um quadro exaustivo sobre a alfabetização, tecemos breves considerações sobre as discussões de alguns teóricos que nos são referência no campo, de modo a nos amparar nas discussões dos dados gerados na 2ª edição da pesquisa nacional do Coletivo AlfaRede.

Alfabetização: um campo sempre em desafio

Segundo Braggio (1992), as diversas concepções de alfabetização que já deram sustentação às práticas escolares, no Brasil, desde as mais “ingênuas” às mais significativas, trazem, em seu bojo, concepções de língua/linguagem, sociedade e cultura, que as fundamentam. Na concepção mecanicista, de base behaviorista, a língua é concebida como um sistema fixo e imutável, sendo a escrita uma aprendizagem que se dá por meio da repetição, da memorização e da cópia. O estudante é visto como passivo e a sociedade é idealizada, sendo apagadas as diferenças e as desigualdades sociais.

Em linhas gerais, a base dos métodos de alfabetização mais conhecidos de nossa história (soletração, silabação, métodos fônicos), constituidores das cartilhas que alfabetizaram gerações e que circularam até o século XX, passam a ser questionados pelos estudos no campo da linguística e da psicologia e o papel da criança nesse processo, especialmente a partir de 1980, é repensado. A linguagem passa a ser compreendida como espaço de interação e a língua como um sistema a favor da interação, sendo plural e dinâmica.

São exemplos desses avanços no campo, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de base construtivista, que deslocaram o foco do “como se ensina”, para o “como se aprende”, enfatizando o papel da criança no processo de aprender a escrita, enquanto um sistema de representação e não um código.

Os estudos do letramento, inicialmente apresentados por Magda Soares, chamaram a atenção para a necessidade de uma prática de ensino que levasse em conta os usos da língua nas práticas sociais, ao discutir esse novo conceito em suas relações com a alfabetização. Consideram-se, ainda, as perspectivas sociointeracionistas e discursivas, ancoradas em, entre outros, Vygotsky, Bakhtin, Paulo Freire e Smolka.

É importante registrar que, em 2019, vivemos um retrocesso no campo da alfabetização, com a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que propôs o retorno ao método fônico, invisibilizando as contribuições teórico-metodológicas mais recentes do campo da alfabetização, principalmente, a partir de 1980 (BRASIL, 2019). Sobre esse retrocesso, Mortatti (2019, p. 39), explicita que:

[...] neste ano de 2019, integrando o projeto político do atual governo federal, esse secular método de alfabetização, com novas ‘evidências científicas’, desta vez fundamentadas na ciência cognitiva da leitura, e seus não tão novos defensores, especialistas e políticos, retornam triunfantes, desta vez de modo institucional, por meio da PNA. Com essa ação tática, *decreta-se* a hegemonia da instrução fônica/método fônico, enquanto ainda estão em vigência políticas públicas às quais seus autores se contrapõem (como a BNCC e Pnaic, que, apesar de todos os problemas que têm e venho apontando, foram ampla e *democraticamente* discutidas), porque as acusam de serem ‘fundamentadas’, não em ‘verdades científicas’, mas em crenças e ideologias, como consideram ser o construtivismo, o letramento e, de modo ainda mais equívocado, a ‘ideologia comunista’ de Paulo Freire [...].

Embora o Decreto que instituiu a política tenha sido revogado, pelo Decreto nº 11.556/2023, que institui o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (BRASIL, 2023), os efeitos das ações dela decorrentes reverberam nas práticas pedagógicas e na formação de professores, seja pela execução de Programas como o “Tempo de Aprender” ou pela utilização de supostas inovações propostas por um aplicativo que pretendia alfabetizar todas as crianças em um curto espaço de tempo: o Graphogame Brasil.

O que se impõe como desafio para a nova política em construção pelo Ministério da Educação, em parceria com diversos autores, com destaque para as Universidades, será recuperar e reafirmar a necessidade de um processo de alfabetização que vise não apenas o domínio, pelo aluno, das relações grafema-fonema, mas que considere o ler e o escrever como produção de sentidos, como salienta Smolka (2003, p. 69): “A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro com o trabalho de escritura – para quem escrevo, o que escrevo e por quê?”. E, ainda, com a compreensão de que a criança lança mão de diferentes esquemas e estratégias para dar significado à escrita, trazendo para essa aprendizagem seus diferentes modos de pensar, de sentir, de agir, de ser.

As crianças, portanto, aprendem a escrever escrevendo, experimentando a leitura e a escrita em seus diferentes contextos de uso, participando de processos de enunciação concretos. Assim, o processo de alfabetização precisa acontecer no contexto das diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, enfim, em uma perspectiva de letramento.

Nesse âmbito, de acordo com Soares (2017b, p. 18), em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, o “letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ainda, para a autora, ao apresentar as acepções do dicionário Aurélio, expõe-se que letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto” (2017b, p. 16). Mas a referida autora ainda ressalta que “não se pode desconsiderar que esses sujeitos não possuam conhecimentos de mundo ou que não saibam empregar diferentes leituras sobre os acontecimentos diversos, porque envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2017b, p. 24).

Assim, um adulto pode ser analfabeto, mas **letrado**, quando se interessa por *ouvir* a leitura de revistas e jornais realizada por alguém alfabetizado, ou quando solicita para que outros leiam uma carta que recebe. Também, por ações como *ditar* cartas para que alguém as escreva, ou quando pede a uma pessoa que leia para ele avisos ou informações em cartazes afixados em algum muro, parede ou outro lugar. Nesse mesmo sentido, Soares (2017b, p. 24) [grifos da autora] afirma também que: “[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função”. Para ela, esse sujeito é ainda “analfabeto” porque não conseguiu aprender a ler e a escrever, mas, no entanto, “já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**.”

Esses exemplos esclarecem a diferença entre alfabetização e letramento, apresentado por Soares (2017b), no Brasil, deixando claro que o fenômeno do letramento é mais que um exercício técnico do magistério, já que envolve outras questões sociais e culturais. Nesse sentido, cabe-nos uma reflexão sobre a ampliação, necessária, do que compreendemos como letramento, uma vez que há letramentos outros, que se relacionam ou não com a língua escrita, mas que estão presentes nas práticas sociais das pessoas e em relação direta com suas culturas e inserções sociais que possuem.

Em suas tentativas de definir letramento, a autora chega a dizer que, talvez, seja impossível uma definição concreta deste, o que dificulta sua medição, bem como sua avaliação. Em continuidade, a autora afirma que o letramento possui duas dimensões, sendo elas, de certa forma, paradoxais: a dimensão social e a dimensão individual.

Na perspectiva social, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, ao passo que, na ótica individual, o referido processo é tido no âmbito pessoal. No âmbito individual, a leitura é compreendida por Soares (2017a, p. 62) como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a habilidade de compreender textos escritos”.

Assim, a escrita inclui habilidades linguísticas e psicológicas, ao passo que também exige habilidades distintas daquelas exigidas pela leitura. Nessa mesma perspectiva de estudos, Tfouni (2004) vai além, subdividindo essa dimensão em outras duas concepções a partir do termo letramento, que são elas: a individualista-restritiva e a cognitivista.

A individualista-restritiva, de acordo com Tfouni (2004), é restringida apenas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à capacidade de codificar e decodificar os símbolos linguísticos. Nesse diapasão, o termo individualista-restritivo se confunde/parece com o termo alfabetizar. Por sua vez, a cognitivista diz respeito à capacidade de aprender como resultado de atividades mentais, ou seja, raciocínio, em que o próprio indivíduo é o principal responsável pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Pressupõe-se, assim, que é no indivíduo em que se originam as habilidades e conhecimentos, ignorando totalmente as influências do meio social e valorizando apenas os processos internos em si. Essa abordagem tenta explicar o que uma criança pode fazer e aprender individualmente, focalizando as habilidades, o conhecimento e as intenções do sujeito e focalizando aquilo que é aprendido (TFOUNI, 2004).

Em relação à escrita, ainda dentro dessa dimensão, a criança passa pelo processo de aquisição da habilidade de codificar, bem como decodificar os símbolos ou signos linguísticos, chegando à obtenção de sentido por aquele que a observa. Nessa perspectiva, Soares (2017b) afirma que, a partir do momento em que o indivíduo passa a possuir algumas habilidades para ler e escrever, ele poderá expressar melhor seus pensamentos e ideias. Será capaz de desenvolver suas habilidades motoras, como escrever, além de outras técnicas, como organizar a pontuação, a ortografia e, ainda, selecionar e organizar suas ideias, criando elos entre elas. Dessa forma, sua linguagem será mais clara, na busca por se fazer entender.

Ante o exposto, ao citar as habilidades de ler e escrever, Soares (2017b) explica que, na dimensão individual do letramento, foca-se no indivíduo e em suas competências para interpretar todo aquele material que lhe é proposto. A autora afirma que, apesar de os termos leitura e escrita serem distintos, eles se complementam, não podendo ser desenvolvidos de forma dissociada, já que um indivíduo pode ser capaz de ler e não conseguir escrever, e vice-versa.

Desse modo, é possível entender que letramento não é somente ler e escrever, pelo contrário, está muito, além disso, é o uso dessas habilidades para responder às exigências sociais. Nesse mesmo sentido, Kirsch e Jungeblut (1990, p. 1-8) definem o letramento como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”. Essa postura leva a perceber que é preciso investir na ampliação dos letramentos a fim de proporcionar ao aluno um desenvolvimento individual, e ao mesmo tempo social, ampliando suas possibilidades de participação e de transformação das realidades. São esses desafios que no período do isolamento se agigantaram e permaneceram no retorno ao ensino presencial, mostrando-se urgentes.

Percurso metodológico para a geração de dados

Para atingir o objetivo de identificar a percepção das alfabetizadoras acerca do trabalho com a alfabetização no pós-pandemia, a pesquisa macro, em que se inserem os dados aqui apresentados, desenhou-se numa perspectiva quanti-qualitativa, uma vez que previu a geração de dados numéricos a partir da aplicação de um formulário *survey*, junto a 5.874 alfabetizadoras das cinco regiões brasileiras, que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF) e de dados resultantes de reuniões conduzidas por grupos focais a essas professoras de diferentes Estados.

Neste texto, serão considerados, prioritariamente, os dados quantitativos, gerados pela aplicação do questionário do *Google Forms* composto por 28 perguntas. Esses dados foram mapeados e descritos em gráficos referentes aos sete Estados da Região Norte, a saber: Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO).

No questionário, as perguntas foram organizadas em cinco tópicos: Perfil profissional; Retorno ao presencial; Diagnóstico da aprendizagem e uso de tecnologias

na volta ao presencial; Avaliação do Ensino Remoto e, por fim, Avaliação do retorno ao presencial. Mais precisamente para

[...] investigar quais as ferramentas utilizadas pelas docentes no diagnóstico da aprendizagem das crianças, quais propostas pedagógicas estão sendo implementadas, como as redes de ensino se organizaram para esta volta ao presencial, quais os principais desafios enfrentados e quais estratégias estão sendo propostas para o enfrentamento dos desafios (MACEDO, 2023, p. 5).

Ainda na geração dos dados, lançou-se mão do “critério da facilidade de acesso ao professor, por meio de redes de contato e instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sindicatos e os gestores das escolas” (MACEDO, 2023). Esses dados são aqui descritos e analisados a partir de uma

[...] concepção ampla de alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da inserção da criança no universo da cultura escrita, que fica a cargo de instituições escolares e não escolares. Tal perspectiva não restringe a alfabetização a aquisição de uma técnica neutra ou de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Alfabetização com suas múltiplas facetas (SOARES, 2004) ou dimensões, desde a política, bem-marcada por Paulo Freire (1974), até a dimensão social e cultural aprofundada pelos estudos antropológicos do letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000; HEATH, 1983; PORTO, 2023, p. n/p).

Sousa e Kerbauy (2017) nos trazem à reflexão o fato de que diversos “pesquisadores têm assumido posicionamento contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos”. Santos Filho (1995) e outros estudiosos do campo, explicitam serem as várias abordagens de pesquisa igualmente legítimas e não estão em conflito necessário. Assim é que se verifica uma defesa da complementaridade entre as duas abordagens. Assim, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 15) se posicionam:

Usar nas pesquisas científicas a combinação de dados advindos de abordagens qualitativas e quantitativas pode ser muito importante para compreender eventos, fatos e processos o que exige uma profunda análise e reflexão por parte do pesquisador. Este, além de seu papel de observador, vê-se instigado a buscar procedimentos de coleta de dados que possam correlacionar as suas experiências à teoria que embasará suas observações atendo-se à forma de apresentar os dados obtidos. Por conseguinte, verifica-se a possibilidade de correlação entre as duas abordagens. Esse viés metodológico de pesquisa denomina-se método misto ou quali-quantitativo.

Nesse sentido, busca-se aqui uma compreensão quali-quantitativa em que se circunscreve a tríade universidade, rede/escola pública/professoras e docentes/discentes e situa-se entre as pesquisas que rejeitam perspectivas unilaterais, como argumentam pesquisadores do campo das novas sociologias (CORCUFF, 1995; ALEXANDER, 1987, *apud* BRANDÃO, 2001).

No campo da educação, não se concebe mais fazer pesquisa sem a articulação entre o *particular (micro)* com o *geral (macro)*, pois, somente assim, há possibilidade de se chegar a uma leitura compreensiva do modo como os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc., manifestam-se no interior do cotidiano escolar e da “mútua determinação de ambos” (PARO, 2001, p. 32). A interdependência entre os níveis macro e microssocial acaba se constituindo “um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextricável complexidade do mundo social e, nele, da educação”, conforme argumenta Brandão (2001, p. 162).

Desvelando os dados: quem são as alfabetizadoras da Região Norte? Onde atuam? Quais seus vínculos?

Os dados da 2ª edição do estudo da AlfaRede, no que diz respeito ao perfil de quem são as 264 pessoas participantes que alfabetizam na região Norte, reiteram os achados da primeira edição da pesquisa em que apontam serem mulheres as professoras que estão nas séries iniciais (BARROS-MENDES *et al.*, 2022). Macedo *et al.* (2022) ratifica isso, quando demonstra que, nas redes de ensino nas demais regiões, o ensino fundamental inicial é um nível de ensino em que predominam mesmo as mulheres. Esses dados também vão ao encontro de outros estudos como os de Araújo (2015), que nos mostram que, na história da alfabetização no Brasil, a presença da mulher professora alfabetizadora é quase absoluta.

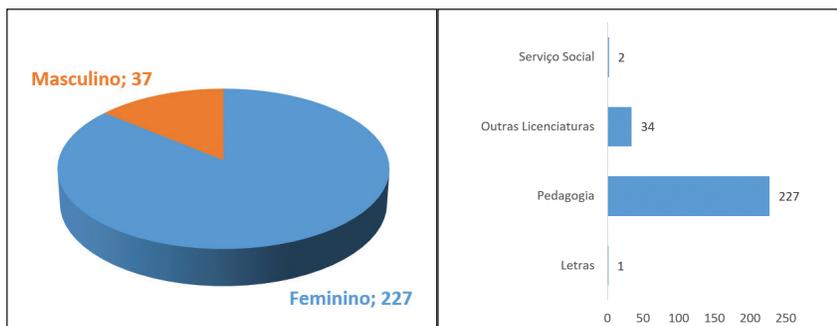
Além disso, são formadas em Pedagogia com especialização e autodeclaradas pardas e atuam na rede municipal. Essas docentes estão no meio da carreira profissional, o que mostra ter a maioria um tempo significativo (37,7%) de experiência. Infere-se que esse fator pode impactar positivamente no processo de tomada de decisão, de organização e planejamento.

Ao responder ao que o Censo Escolar INEP (2023) aponta, o quadro de formação dessas mulheres é centrado no curso de Pedagogia. Há de se refletir que, embora a maioria já tenha Pós-Graduação em nível de Especialização (39%), os dados apontam ainda professoras apenas com o ensino médio, quadro que orienta para a necessidade de formação continuada para graduar parte dessas professoras (1%), sem perder de vista a importância da formação *stricto sensu*, cujo índice é bastante incipiente ainda, 5% apenas. Os gráficos 1 e 2 demonstram bem essa situação. Destaque-se que, como é na maioria do país, as alfabetizadoras da Região Norte atuam na rede municipal (mais de 80%).

É relevante analisar o crescimento e as perspectivas da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como pano de fundo a situação da Educação Básica no país, bem como os desafios para formação continuada de professores que atuam na Educação Básica. Por isso, o cenário de análise envolve os dados referentes aos desafios da formação de professores na pós-graduação, e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Nesse contexto, é importante destacar que os dados apontam para necessidade de ratificação da Meta 15 do Plano Nacional

de Educação (PNE), que prevê licenciatura para 100% desses educadores; e da Meta 16 do PNE, que objetiva formar em Pós-Graduação (PG) pelo menos 50% de professores da Educação Básica.

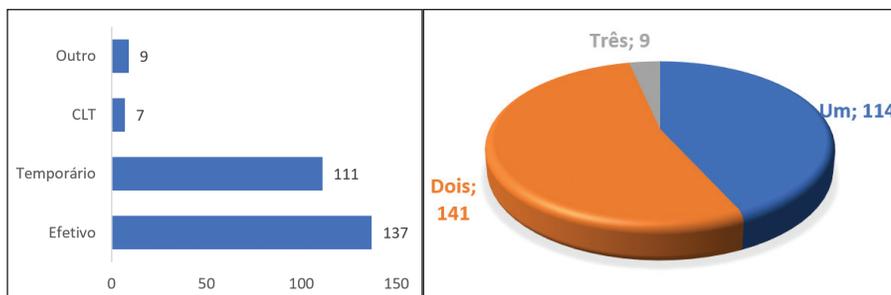
Gráfico 1 e 2 – Perfil das alfabetizadoras da Região Norte



Fonte: Grupo AlfaRede-Norte.

Apesar de os dados demonstrarem ser o vínculo da grande parte dessas docentes efetivas, o que pressupõe via concurso, o quadro de docentes temporárias é considerável, perfazendo 42,35%. E o maior percentual de alfabetizadoras atua em dois turnos (52,3%). Há, ainda, um agravante, pois atuam em duas até 4 escolas. Isso significa que boa parte das professoras, estando em sala de aula por dois turnos, não dispõe de tempo dedicado a planejamento e organização de suas aulas, embora a grande parte atue em uma só escola. Essas duas realidades carecem de ser problematizadas pelas redes de ensino, pois sabemos que isso leva o docente a precisar ter mais de um vínculo e a se desdobrar para obter uma renda mínima de sobrevivência. Isso gera insegurança, o que, fatalmente, reflete na qualidade do trabalho da sala de aula e, sem dúvida, impacta na qualidade de vida desse/a professor/a com estresse e cansaço, causando o absenteísmo. Além disso, essa situação impacta na qualidade do trabalho nas salas de aulas. Vejamos os gráficos 3 e 4, que retratam essa situação.

Gráfico 3 e 4 – Vínculo e turnos de atuação das alfabetizadoras



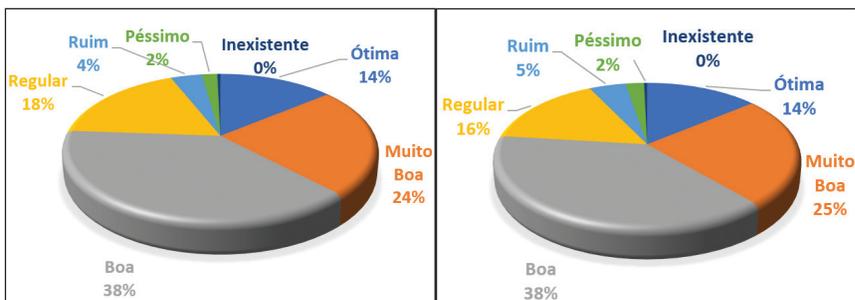
Fonte: Grupo AlfaRede-Norte.

O que pensam as alfabetizadoras da Região Norte sobre o planejamento e organização do retorno às aulas pós-isolamento?

O olhar das alfabetizadoras para a preparação da infraestrutura da escola, que trabalham para a volta do ensino presencial na Região Norte, após a pandemia, revela uma percepção avaliativa altamente positiva para o retorno do ensino presencial, perfazendo 76%. Esse dado se relaciona com o que diz respeito à preparação em termos de protocolo sanitário das escolas, que também se apresentou bastante eficiente com um percentual de positividade de mais 76,5%.

Esses números da segunda edição da Pesquisa do AlfaRede, contrariamente ao que se atestou sobre o ERE, espelha ter havido maior preocupação e maior preparo para o retorno. No período de pandemia, se deu com uma grande variação de condições ofertadas pelas redes de ensino, e com lacunas acentuadas em algumas regiões como a Região Norte (BARROS-MENDES *et al.*, 2022). Vale destacar que, obviamente, há de se compreender o cronotopo da pandemia, que se instalou de tal maneira abrupta a ponto de não se aceitar ou acreditar que se estava vivendo um momento que duraria tanto tempo, afetando a preparação de escolas e redes, gerando prejuízos educacionais sérios, com perdas de aprendizagens importantes de centenas de milhares de crianças. Essas informações sobre a infraestrutura podem ser observadas nos gráficos que seguem:

Gráficos 5 e 6 – Planejamento de infraestrutura e protocolos sanitário das escolas no retorno ao ensino presencial



Fonte: Grupo AlfaRede-Norte.

Preparação pedagógica, aprendizagem, frequência dos alunos e os desafios no retorno ao ensino presencial

Assim como na dimensão infraestrutura e sanitária, descritas anteriormente, a dimensão pedagógica também recebeu avaliação positiva por parte das professoras que participaram da pesquisa. Quando questionadas sobre como avaliavam a preparação pedagógica da escola para a volta do ensino presencial pós-pandemia na

Região Norte, 86% consideraram entre muito boa e boa, com um percentual bem considerável de ótimo. Conforme dito antes, o momento do retorno ao ensino presencial se colocou com possibilidades de preparo porque havia a certeza de que a vacina traria a vida de volta; havia, dentro de cada professora, o olhar para um futuro sem restrições, mas esse olhar esperançoso não era sem compreensão do que precisaria ser feito para se concretizar.

Desse modo, essas professoras defendiam que, para o retorno às escolas para aulas presenciais, haveria de se construir “estratégias para as realidades desiguais e diversas [...] comprometimento com a educação pública, fundamentalmente com os mais pobres [...], planejamentos situados nas realidades das escolas, orientação pedagógica [...]. Tudo isso “apoiado por materiais e condições para execução” (BARROS-MENDES *et al.*, 2022, p. 373).

Assim sendo, quando olhamos para a preparação pedagógica que se colocou como positiva na visão das professoras, compreende-se a reverberação no cotidiano escolar, pois o nível de frequência e assiduidade dos alunos se apresenta na percepção das alfabetizadoras como bastante significativo e somam 80% de frequência escolar, que pode ser visualizado nos gráficos 7 e 8.

Notamos, ainda, que, nessa dimensão pedagógica, as professoras tinham clareza da necessidade de diagnosticar como estavam voltando as crianças depois de quase dois anos e meio distantes da escola. Isso porque não podemos perder de vista “que a avaliação da alfabetização e didática da alfabetização estão intrinsecamente relacionadas” (PICCOLI; SPERRHAKE, 2021, p. 3), pois a tomada de decisões da professora no momento de planejar suas propostas pedagógicas tem como base as informações provenientes da avaliação.

Com isso, mensurar o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial era uma clareza que vinha, sobretudo, da compreensão de que, no período de pandemia, o processo de avaliação diagnóstica e contínua numa perspectiva formativa fora bastante prejudicada.

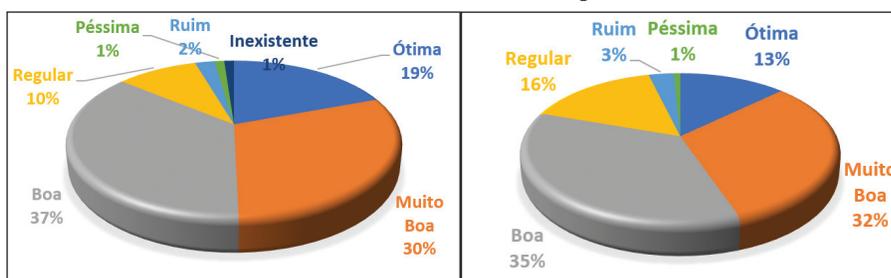
Ainda dentro da dimensão didático-pedagógica, os dados revelaram que as professoras foram as responsáveis pelo diagnóstico acerca dos saberes dos alunos. Apenas 37% responderam que as redes ficaram à frente desse processo. Assim, tem-se que 61% das docentes responderam terem sido as envolvidas diretas, ora sozinhas ora com outras colegas na organização e aplicação da avaliação diagnóstica. O maior percentual recaiu no item bom, que se somado ao muito bom tem-se 48.3%, considerado bem positivo. Mas há de se olhar que os percentuais regular e ruim somam 40% (27,5% + 12,5%), ou seja, há de se refletir e discutir essa linha tênue entre os dados positivos e negativos.

Destacamos que esse diagnóstico, além de ser um elemento da dimensão didática de todo e qualquer processo de ensino e de aprendizagem, na alfabetização, no tempo da pós-pandemia se fez imperativo. Durante o período de isolamento social, as professoras não conseguiam diagnosticar o aprendizado das crianças de modo seguro e fidedigno. As discussões feitas por Piccoli e Sperrhake (2021, p. 5) explicitam os desafios e dificuldades que se apresentaram pelo fato de as professoras não terem certeza do nível de interferência dos pais no construto das atividades. Segundo as autoras,

‘a dificuldade de identificar o que as crianças aprenderam está bastante relacionada à dúvida de as professoras saberem ao certo se foi o aluno quem realizou a atividade [...]’. ‘A incerteza aqui não está relacionada à qualidade do instrumento ou à possibilidade de mensurar um conhecimento, e sim em um fator bem objetivo: quem efetivamente respondeu à atividade avaliativa’ (PICCOLI; SPERRHAKE, 2021, p. 5).

Esses dados reafirmam que o trabalho com a alfabetização não ocorre sem um acompanhamento perene dos professores, para construir um quadro dos saberes e lacunas de aprendizagem de cada criança.

Gráficos 7 e 8 – Preparação pedagógica e frequência e assiduidade na volta ao ensino presencial



Fonte: Grupo AlfaRede-Norte.

Sabendo-se tratar de um momento complexo o retorno ao ensino presencial, muitos desafios seriam enfrentados pelas professoras. Entre os diversos desafios que se apresentaram nos dados da pesquisa estavam a “cobrança pelos conteúdos (de pais e escola)”, a desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais, rupturas e descontinuidades, sala numerosas, heterogeneidade e diferenças, além disso, a dificuldade de conseguir que os alunos realizem as atividades, receber suporte e materiais pedagógicos. Desses desafios, os que mais se apresentaram como preocupantes pelas alfabetizadoras foram lidar com as rupturas e descontinuidades e o acesso às tecnologias e outros materiais. Isso reflete a necessidade de um trabalho de recomposição das aprendizagens de modo seguro e efetivo. Os demais desafios, embora tenham se apresentado, foram flutuantes quanto a seus impactos.

Arelado ao diagnóstico sobre a aprendizagem das crianças no campo inicial da leitura e escrita, fatores como acolhimento e compreensão das reais situações de aprendizado das crianças foram apontados, pelas alfabetizadoras da Região Norte, como de fundamental importância no período de retorno escolar. Assim, acolher e saber o que as crianças precisam aprender se colocam para as professoras como fatores de maior importância.

Nesse sentido, para as professoras que participaram do estudo, em suas visões, amparadas no diagnóstico que aplicaram a seus alunos, as perdas das aprendizagens estariam com o percentual de 40%. Esses dados são corroborados pelas discussões que aparecem na Edição 57 do Jornal Letra A, de 20 de janeiro de 2023, do Centro de

Alfabetização e Leitura (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No Editorial dessa edição, evidencia-se que:

[...] o fenômeno da ‘não alfabetização’ no período da pandemia atingiu a todas as classes sociais, revelando que, embora alguns sistemas tenham oferecido algumas oportunidades de aprendizagem, a ausência de intervenções mais diretas e regulares com as crianças comprometeu a criação de atitudes e a construção de situações de interação que fazem a alfabetização ter sentido.

Não podemos perder de vista que as perdas na aprendizagem da leitura e da escrita foram previstas por organismos mundiais como a UNESCO, a qual reitera “simulações que estimam que o fechamento de escolas resultaria em perdas significativas de aprendizagem foram corroboradas por dados reais”. Os dados aqui explicitados, como resultantes do estudo, também vão ao encontro do levantamento realizado pelo Ministério da Educação, neste ano de 2023, nos meses de abril e maio, que apontou que 56% das crianças não estão alfabetizadas na idade em que deveriam estar.

No entanto, não nos basta ter um quadro da aprendizagem das crianças, conforme apontado pelas professoras que compuseram o estudo; o índice de crianças cuja aprendizagem, na Região Norte, que está fragilizada é considerável, ou seja, 40%, carecendo, portanto, de um trabalho de recomposição dessa aprendizagem.

Nessa direção, movimentos vêm sendo feitos, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do Ministério da Educação, que orienta uma formação de professores que possa atender a um dos objetivos propostos na política, que é “garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (BRASIL, 2023, p. 7).

Esse cenário impõe às professoras dos anos iniciais uma reconfiguração do seu trabalho, o planejamento de metodologias, de formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico, na busca pela “recomposição da aprendizagem.” Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, são necessárias ações que considerem as diferenças regionais e locais, contemplando, formas de enfrentamento das/nas várias realidades.

Vale ressaltar que toda e qualquer forma de enfrentamento, seja por parte da escola e do professor ou das instâncias superiores à escola, também passa pela reflexão sobre qual concepção de alfabetização e de língua/linguagem darão sustentação às práticas pedagógicas, que devem olhar quem são as crianças para as quais essas ações serão pensadas.

Destacamos, alicerçados na pesquisa TIC Domicílios (2022), que tem o objetivo de mapear o acesso às tecnologias da informação e comunicação nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, que a região Norte possui o menor número de acesso à internet em domicílio e o menor número de computadores por residência.

Os dados da pesquisa revelam que os professores consideram menos desafiador, por exemplo, lidar com turmas numerosas que receber apoio com relação à garantia de materiais tecnológicos e pedagógicos, pois lidar com os alunos é de suas expertises,

não dependendo de terceiros para tal, distintamente de conseguir materiais pedagógicos, que, muitas vezes, são financiados com recursos próprios.

Quanto aos usos das tecnologias digitais, inseridas de modo mais imperativo no período de pandemia, verificamos que os dados que se apresentaram são bastante semelhantes ao que se viu na pesquisa sobre o período da pandemia. O aplicativo *WhatsApp* foi a principal ferramenta pedagógica e canal de comunicação utilizado durante o Ensino Remoto. O dispositivo móvel tomou o lugar do computador potencializando o trabalho pedagógico.

Interessante, também, verificar a percepção das alfabetizadoras quanto ao que restou de aprendizado no que diz respeito às habilidades no uso de tecnologias digitais. Na primeira fase da pesquisa, observou-se que as redes de ensino lançaram mão de diversos recursos e plataformas digitais, quais sejam: Google Meet, Google Drive, Google Sala de Aula e WhatsApp, este último, destacado pelas professoras e professores como o recurso mais utilizado e que melhor garantiu o contato com as crianças e suas famílias no período pandêmico.

Nesta segunda fase, a partir dos dados coletados, observou-se que a utilização de recursos digitais se tem dado, principalmente, para a comunicação com a família e para manter contato com os estudantes, priorizando-se, ainda, a utilização do mensageiro eletrônico Chat Online *WhatsApp*.

Considerações Finais

Como parte da segunda edição da pesquisa desenvolvida pela AlfaRede, que investiga a alfabetização no contexto do pós-pandemia, em todo o país, debruçamo-nos, neste estudo, sobre parte dos dados gerados pela Rede, aqueles coletados entre professoras e professores dos sete estados da Região Norte. Portanto, trata-se de um recorte da realidade do retorno ao presencial no contexto da educação na Amazônia. Esses dados, de natureza quantitativa, foram coletados por meio da aplicação de um *survey*, composto por 25 perguntas.

As questões propostas foram organizadas em cinco eixos: 1 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa; 2 – Retorno ao presencial; 3 – Diagnóstico da aprendizagem e uso de tecnologias na volta ao presencial; 4 – Avaliação do Ensino Remoto; 5 – Avaliação do retorno ao presencial. Para a análise aqui empreendida, as informações obtidas via questionário foram organizadas em gráficos, a partir dessas temáticas, e analisados em diálogo com o referencial teórico que dá sustentação a este estudo de natureza quali-quantitativa.

No que se refere ao perfil dos participantes, os dados apontam que as mulheres são a maioria nas turmas de alfabetização, o que se mantém como um fato na história da educação do Brasil; formadas em Pedagogia, atuam majoritariamente nas redes municipais e com uma experiência significativa no ensino, o que pode lhes proporcionar maior segurança em um contexto que impõe novos desafios. Contudo, um dado preocupante diz respeito ao percentual de profissionais que atuam em mais de um turno (uma realidade já conhecida), assim como o fato de mais de 40% das

participantes terem contratos temporários. Essa realidade, como sabemos, afeta profundamente o trabalho do professor. Acreditamos que o enfrentamento das implicações da pandemia na educação, especialmente na alfabetização, passa pela melhoria das condições do trabalho docente e pela valorização da carreira.

Quanto ao que pensam as alfabetizadoras da Região Norte sobre o planejamento e organização do retorno às aulas pós-isolamento, destacamos que: as professoras consideram positiva e adequada a preparação das escolas para o retorno, tanto em relação à infraestrutura, quanto em relação às medidas sanitárias que se fizeram necessárias. Sobre a dimensão pedagógica, as professoras avaliaram positivamente, assim como a frequência e a assiduidade das crianças. Os dados demonstram ainda que a escola se preparou para um recomeço, os estudantes, por sua vez, distantes dela por tanto tempo, ansiavam pelo reencontro.

Sobre esse retorno, as professoras demonstraram, ainda, uma preocupação com a avaliação dos estudantes, pois consideravam imprescindível identificar os saberes das crianças relativos à leitura e à escrita, a fim de realizarem seus planejamentos. Contudo, 61% das entrevistadas afirmaram que a responsabilidade por essa avaliação não foi compartilhada com as redes. Acreditamos que essa tarefa não deveria ser apenas responsabilidade das docentes, mas de toda o sistema, considerando o novo cenário.

Quanto aos desafios enfrentados no retorno ao presencial, destacam-se as rupturas e descontinuidades na aprendizagem dos estudantes, o que aponta para a necessidade de recomposição das aprendizagens, considerando que muitas crianças chegaram ao 3º, 4º e 5º anos sem estarem alfabetizadas. Vale destacar que a recomposição das aprendizagens é um dos objetivos da nova política de alfabetização do nosso país, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, que, dentre suas ações, lançará um olhar para essa realidade e para esse público.

Tais rupturas e descontinuidades exigem/exigirão das professoras e dos professores uma reorganização do trabalho pedagógico, um olhar sensível às diferenças e escolhas metodológicas que atendam a essa diversidade. Contudo, o enfrentamento desses desafios não é responsabilidade apenas das(os) docentes, mas das equipes gestoras das escolas, das redes de ensino, das universidades, do Estado, com ações orientadas por uma política de alfabetização, de currículo e de formação inicial e continuada de professores. O empenho é coletivo, o enfrentamento é no coletivo.

Além disso, diante desses novos desafios, consideramos que assumir uma concepção de alfabetização como processo discursivo é um caminho que se mostra favorável ao alcance dos objetivos que estamos traçando para a alfabetização no país, uma vez que, nessa concepção, a alfabetização implica construção de sentidos, com destaque para a constituição dos sujeitos na e pela linguagem, para as interações e para o papel do professor nesse processo de ensinar a significar por escrito.

Essa é a concepção assumida pela nova política de alfabetização, anunciada em seus documentos norteadores, que orientam os Estados na construção de suas políticas territoriais. Lutemos para que os discursos e as práticas se aproximem nas ações que se seguirão nos próximos anos, de modo a mitigar os efeitos da pandemia na alfabetização. Há desafios, mas também há avanços e esperança!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. de; ARAPIRACA, M. de A; MUNIZ, D. M. S. Professora alfabetizadora: um ofício e muitos fazeres. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 179-199, 2015.

BARROS-MENDES, Adelma *et al.* Alfabetização em tempos de pandemia no estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 19, p. 352-374.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopiscilinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**. 11 abr. 2019. (Revogado pelo Decreto n. 11.556, de 2023).

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**. 13 jun. 2023.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA (CEALE). Letra A 57 aborda impactos da pandemia na alfabetização. **Letra, jornal do alfabetizador**, Ano 18, n. 57, 20 jan. 2023.

KIRSCH, I. S.; JUNGEBLUT, A. **Literacy: profiles of America's young adults**. Final report of the national assessment for educational progress. Princeton, N. J.: educational Testing Service, 1990.

MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em Rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, M. S. A. N. **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede**. 11 f. Projeto de pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq/MCTI, 2023.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã VM Editora, 2001.

PESQUISA TIC DOMICÍLIOS. **Resumo Executivo TIC Domicílios 2022**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143348/resumo_executivo_tic_domicilios_2022.pdf

PICCOLI, L.; SPERRHAKE, R. **A avaliação da alfabetização no contexto do Ensino Remoto**: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede. 2021.

PORTO, G. C. **Alfabetização em rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da educação infantil e anos iniciais do E.F. 2023. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u3763>.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, J. A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 1. Reimp. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

SOUSA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração inteira**. 7 dez. 2021. Disponível em: unesco.org/pt/articles/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-de-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao

ALFABETIZAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE EM FOCO: panorama do retorno pós-pandemia

*Adriana Cavalcanti dos Santos
Jânio Nunes dos Santos*

Introdução

Este capítulo enuncia o cenário emergente da alfabetização de crianças após o retorno ao espaço físico da escola pública, a partir do segundo semestre do ano de 2021 na Região Nordeste do Brasil, que instaura os primeiros ensaios relacionados aos resultados da segunda etapa da investigação do coletivo AlfaRede.

O coletivo AlfaRede foi instituído em 2020, no cronotopo da Pandemia da covid-19 e no contexto político da implementação da Política Nacional de Alfabetização – PNA³ (BRASIL, 2019). O referido coletivo se compôs com o propósito de investigar, em âmbito nacional, a PNA e, simultaneamente, o modelo de Ensino Remoto Emergencial – ERE, implementado nas instituições escolares, mais especificamente na alfabetização de crianças durante a Pandemia da covid-19.

À época, a Rede definiu por objetivo investigar discursos e práticas de alfabetização que foram produzidas no momento da pandemia e, na continuidade, analisar os desdobramentos da então Política Nacional de Alfabetização com o propósito de contribuir com o fomento da redefinição das políticas de alfabetização (MACEDO, 2021).

A AlfaRede atualmente se compõe de uma coordenação geral, representada pela professora Maria do Socorro Nunes Macedo, e de 116 (cento e dezesseis) pesquisadores de 32 universidades localizadas em 20 estados distribuídos em todas as regiões do Brasil. O macroprojeto da Rede se encontra na segunda etapa, direcionando o escopo da pesquisa para o retorno ao ensino presencial. A partir desta etapa, o alcance da pesquisa exigiu que fosse adotado um modelo colegiado com um coordenador em cada região do país.

Nesta segunda etapa da pesquisa quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), alinhada à metodologia e investigação da AlfaRede, foram aplicados um questionário *Survey* e vivenciados grupos focais (GATTI, 2005). O questionário ficou aberto por um período de, aproximadamente, 6 meses durante o ano de 2022. O grupo focal, com base em um roteiro único para todos os participantes da pesquisa

3 Ressalta-se que esta política foi revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023), pautado na conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras.

em nível nacional, materializou-se com a participação de professoras alfabetizadoras⁴ que tinham respondido ao *survey*.

O referido *survey* contou com 5.874 respondentes distribuídos entre os 20 estados da federação, integrantes da Rede, com representantes das 5 regiões do país. Contudo, este capítulo, discute os resultados da aplicação do *survey* na Região Nordeste, cujo objetivo se delineia na tentativa de compreender como se deu a volta ao presencial em turmas de crianças em processo de alfabetização, matriculadas em classes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Em se tratando do retorno às atividades presenciais, em que as professoras alfabetizadoras estavam envolvidas com as problemáticas enfrentadas referentes às demandas profissionais, emergiram as dificuldades latentes na adesão à pesquisa por meio do questionário. Tais dificuldades podem se alinhar à falta de incentivo à participação na pesquisa pelas redes ou pela dinâmica da atuação profissional em um cenário, muitas vezes, desanimador, tendo em conta que, em contextos peculiares, praticamente não houve o investimento em melhores condições de trabalho como também novos desafios profissionais foram impostos às alfabetizadoras com a reabertura das escolas.

Diante do exposto, como dito, este capítulo foca no diálogo com o *corpus* coletado na Região Nordeste coordenado, em cada Estado, pelas respectivas universidades: em Alagoas, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); na Bahia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); no Ceará, pelas Universidade Federal do Ceará (UFCE) e Universidade Regional do Cariri (URCA); no Maranhão, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); na Paraíba, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); em Pernambuco, pelas Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Pernambuco (UPE); no Piauí, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e; no Rio Grande do Norte, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na continuidade discursiva, o capítulo delineia o retrato da Região Nordeste no retorno ao ensino presencial; as tendências mais gerais entre os estados participantes da Região Nordeste; pontos mais importantes a partir de questões relacionadas ao retorno das professoras ao ensino presencial; e, as (im)permanências no uso das tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial.

Metodologia: tecendo fios em Rede

De natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), este estudo descritivo (CRESWELL, 2021) se alinha ao desenho metodológico da AlfaRede. Como enunciado anteriormente, em termos procedimentais, a pesquisa definiu duas etapas para a coleta e produção de dados: 1) elaboração de *survey* por meio do *google forms*. O formulário constituiu-se de 28 perguntas – uma parte (27 delas) descritiva, com questões em escala, e a outra com uma questão discursiva; e grupos focais (GATTI,

4 Neste capítulo, optamos pela flexão ao sexo feminino considerando que a grande maioria das participantes do *survey* indicou ser do referido sexo.

2005), realizados com professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além de ser professora alfabetizadora em atuação, constitui-se critério de inclusão para participação no grupo focal, ter respondido ao formulário *online*.

O formulário *online* abordava o perfil sociocultural e pedagógico das participantes, a infraestrutura da escola para o retorno ao presencial, os desafios enfrentados, o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita, como as docentes auto avaliam suas aprendizagens durante o ensino remoto, além de se posicionaram sobre o que consideraram mais importante no retorno ao presencial.

A adoção metodológica do *survey* conduziu-se pela amostragem por conveniência (FREITAS *et al.*, 2000), na qual o formulário é enviado ao maior número de respondentes possível, a partir do critério da facilidade de acesso ao público-alvo. Desse modo, o questionário foi enviado e divulgado em diferentes plataformas digitais, a exemplo o *WhatsApp* e nas redes sociais dos pesquisadores (Instagram, Facebook), além de compartilhamento entre os membros de grupos de pesquisa envolvidos das universidades da Região Nordeste e por e-mail. Em alguns Estados, a pesquisa recebeu o apoio para disseminação de diferentes sujeitos e instituições, como: UNDIME, secretarias de educação estadual e municipais, e de gestores de escolas.

No Brasil foram obtidas 5.874 respostas de 20 Estados com abrangência nas cinco regiões do país. No Nordeste, o *corpus* de análise, deste texto, abrange 2.068 dos respondentes, o equivalente a 35 % dos dados gerais da pesquisa.

Na continuidade discursiva, o perfil das docentes é apresentado com base nos dados do *survey*.

Região Nordeste no retorno ao ensino presencial: especificidades na diferença

Na Região Nordeste, participaram da pesquisa voluntariamente professoras alfabetizadoras de oito Estados, conforme tabela 1:

Tabela 1 – Estados do Nordeste

Estados/DF	Qtde	%	% Acumulado
Alagoas	646	31,2%	31,2%
Rio Grande do Norte	438	21,2%	52,4%
Piauí	302	14,6%	67,0%
Ceará	238	11,5%	78,5%
Bahia	190	9,2%	87,7%
Pernambuco	137	6,6%	94,3%
Paraíba	109	5,3%	99,6%
Maranhão	8	0,4%	100,0%
Total Geral	2068	100%	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Como dito, a Tabela 1 ilustra a distribuição dos 2.068 professoras que responderam ao questionário *online*, evidenciando, assim, a representatividade de quase a totalidade de participantes de todos os estados do Nordeste.

Em referência aos estados respondentes, destaca-se a efetiva participação das professoras alfabetizadoras do Estado de Alagoas e Rio Grande do Norte. Alagoas com 646 participantes, o equivalente a 31,2% do percentual de respondentes, e o Rio Grande do Norte com 438 participantes, correspondendo a 21, 2% dos dados da região. Esses estados juntos perfazem mais da metade dos resultados, que equivalem a 52,4%. Destaca-se que o Estado de Alagoas, na primeira etapa da pesquisa, ocupou o segundo lugar entre os estados do Nordeste que contou com o maior número de participante: “[...] dos estados participantes, Ceará e Alagoas respondem por 18% e 16% dos dados coletados respectivamente, somando-se um terço do total [...]” (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 187).

Na segunda etapa, na região Nordeste, em sequência aos percentuais de Alagoas e do Rio Grande do Norte, aparecem os estados do Ceará, da Bahia, de Pernambuco, da Paraíba e do Maranhão. O número de respondentes, destes estados, é expressivo, pois, conjuntamente totalizaram 47,6%. Contudo, os dados indicam variação entre a quantidade de professoras participantes em cada um dos Estados tendo em conta a adesão dos participantes à pesquisa, conforme a tabela 1.

Perfil das participantes

No que se refere ao gênero autodeclarado pelas participantes do *survey*, 90% indicaram ser do gênero feminino, 10 % indicaram ser do gênero masculino e, apenas, um informante assinalou a opção ‘outro’. Nesses dados, tal como indicou a primeira etapa da pesquisa da AlfaRede, quase a totalidade das informantes se declararam pertencentes ao gênero feminino, confirmando, assim, a predominância histórica da feminização do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse movimento tem seus primórdios junto ao fortalecimento do curso normal pela reforma paulista, no início do Século XX, no qual se consolida a feminização do magistério: a saída masculina da docência no ensino primário coadunou com a entrada massiva da mulher nesse segmento de educação formal (VILLELA, 2000).

De acordo com Freitas (2003), as cadeiras das escolas normais passaram a ser assumidas majoritariamente pelo sexo feminino, de modo que a presença masculina no ensino primário praticamente desapareceu. Ao longo das décadas, esse fato refletiu (e reflete) nos cursos de Pedagogia. Constata-se que, nos dias atuais, a realidade se mantém conforme os percentuais representativos desta pesquisa, bem como aqueles apontados pela Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2023), no qual, 93% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são do sexo feminino.

Em se tratando da autodeclaração de cor/raça, as participantes se declararam: indígena, amarela, preta, branca e parda, conforme exposto na tabela 3:

Tabela 3 – Cor/Raça

Raça	Qtde	%
Indígena	1	0%
Amarela	50	2%
Preta	195	9%
Branca	537	26%
Parda	1285	62%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Em relação à raça autodeclarada na tabela 3, a parda equivale a mais da metade das respondentes, contabilizando cerca de 62% das professoras. Na sequência, a branca ocupou a segunda opção entre as raças descritas com 26%. Em continuidade, a raça preta autodeclarada por 9% e a amarela indicada por 2%. A raça indígena foi autodeclarada por apenas um participante, demonstrando, assim, que o alcance do questionário aos povos originários existentes nas comunidades indígenas na região Nordeste foi mínima.

Tabela 4 – Estado civil

Estado Civil	Qtde	%
Outro	109	5%
Divorciado(a)	196	9%
Solteira(o)	616	30%
Casado(a)	1147	55%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Em se tratando do estado civil das participantes, os dados mostram que mais da metade das informantes são casadas. O número de participantes solteiras também é expressivo, considerando que 30% indicaram o referido estado civil. A tabela 4 ilustra ainda que 5% das informantes indicaram a opção “outro” tipo de relação e 9% são divorciadas. Esses dados revelam que mais da metade das informantes, por ser casada, pode também manter outras rotinas de atividades domiciliar.

No que se refere ao grau de escolarização, observa-se a tabela 5:

Tabela 5 – Grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Qtde	%
Doutorado	4	0%
Ensino fundamental	15	1%

continua...

continuação

Ensino médio (magistério)	47	2%
Mestrado	86	4%
Graduação	652	32%
Especialização	1264	61%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Em referência à escolaridade, entre as participantes destaca-se que 61% são especialistas. Esse dado revela a continuidade dos processos formativos após a conclusão do curso superior. É expressivo também o percentual de participantes com o ensino superior completo. O percentual de professoras com formação de nível de mestrado equivale a 4% da amostra e ao doutorado, 4 professoras. Estes dados ilustram a assimetria de acesso à pós-graduação *stricto sensu* na Região Nordeste em relação ao quantitativo de graduadas e de especialistas. É sintomático também os dados que indicam ainda se encontrar na Região Nordeste professoras alfabetizadoras com escolarização apenas em nível de ensino fundamental, o equivalente a 1%, e 2% ao ensino médio. Esses dados são indicativos de que no país o acesso ao ensino superior e à escolarização do professor da educação básica não se universalizou conforme a LDB 9394/96, embora seja um dos pré-requisitos para a participação em concursos públicos na grande maioria dos estados do Nordeste.

No que se refere à modalidade de ensino da graduação em que as professoras concluíram o seu curso superior, a Tabela 6 demonstra:

Tabela 6 – Modalidade de ensino na graduação

Modalidade de Ensino na sua Graduação	Qtde	%
EaD	214	10%
Semipresencial	283	14%
Presencial	1571	76%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Os resultados indicam que 76% das participantes afirmaram ter se formado na modalidade presencial. Entretanto, as modalidades de ensino nos modelos EaD e semipresencial equivale a 24% do percentual das participantes. Este resultado apresenta o crescimento do acesso ao ensino superior por meio de formas diferentes do modelo clássico da formação presencial, além do aumento de instituições que oferecem cursos nas modalidades EaD ou semipresenciais, cursos estes muitas vezes propostos de maneira aligeirada.

Os modelos neoliberais objetivam formar sujeitos adaptáveis e utilitários ao mercado de trabalho, tratando educação tal qual uma mercadoria. Nesse sentido, a Tabela 7 é reveladora da natureza formativa, indicando que a metade das professoras alfabetizadoras realizaram formação docente na rede privada, conforme se observa:

Tabela 7 – Rede em que realizou a sua graduação

Rede em que realizou a sua Graduação	Qtde	%
Rede Privada	1027	50%
Rede Pública	1041	50%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Se, por um lado, a Tabela 6 revela grande diferença percentual entre as modalidades formativas presenciais e EaD/semipresencial, por outro lado, a Tabela 7 apresenta uma equivalência aproximada entre o tipo de rede em que as professoras alfabetizadoras concluíram a graduação, nas rede pública e rede privada. Isso demonstra a necessidade de ampliação de oferta de cursos de graduação em institutos de ensino superior, gratuito e de qualidade, de modo a garantir a universalização do ensino superior na Região Nordeste.

Tabela 8 – Tempo de atuação no magistério

Tempo de experiência no magistério	Qtde	%
0 a 5 anos	371	17%
6 a 10 anos	398	19%
11 a 15 anos	371	17%
16 a 20 anos	282	14%
Mais de 20 anos	646	31%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

A tabela 8 quantifica o tempo de experiência no magistério que as respondentes possuem, de modo que o maior percentual se refere às professoras alfabetizadoras com mais de 20 anos de atuação, perfazendo um total de 31%. Na sequência, as que registraram ter de 0 a 5 anos equivalente a 17%, entre 6 a 10 anos, 19% das informantes, e entre 11 a 15 anos 17% das informantes. Estes percentuais revelam que aproximadamente 83% das professoras alfabetizadoras possuem mais de 10 anos de experiência profissional de modo que este tempo pode ser entendido como, de certo modo, suficiente para a construção de uma identidade docente em turmas de alfabetização.

Em referência à rede em que as professoras atuam, quase a totalidade das participantes, aproximadamente 92%, lecionam apenas nas redes municipais públicas, 2% na rede privada e 1% na rede estadual. Em seguida, as professoras que atuam em duas redes: 3% nas municipal e estadual; 1% nas redes municipal e privada; 0,2% estadual e privada. Pelo fato de grande parte das participantes serem lotadas na rede municipal, isso demonstra a responsabilidade da oferta do ensino fundamental pelas redes municipais de ensino na Região Nordeste conforme a prescrição da LDB.

Tabela 9 – Vínculo empregatício

Vínculo empregatício	Qtde	%
CLT	80	3%
Efetivo	1178	56%
Outro	95	4%
Temporário	715	35%
Total Geral	2068	

Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Em referência ao vínculo empregatício que as participantes possuem nas redes de ensino que lecionam, mais da metade do total de respondentes são professoras efetivas. Destaca-se o percentual de professoras temporárias equivalente a 35% da amostra. Em muitas realidades, essas professoras atuam sem a garantia de nenhum direito trabalhista, reforçando, assim, a existência da precarização do trabalho docente. Em continuidade, as professoras com carteira assinada e com outro tipo de vínculo representam 7% das informantes. Esses dados indicam a necessidade da discussão acerca dos direitos dos profissionais da educação, de maneira que se garantam condições de trabalho e estabilidade profissional, sendo esta última um dos vetores para a qualidade da educação, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Tosch (2011).

Em se tratando da atuação docente na escola, 73% atuam em apenas uma escola. Dentre os informantes, 23% atuavam em duas escolas. É sintomático observar ainda que, entre as professoras, 0,1% atuam em três escolas. Estas, provavelmente, não dispõem de tempo para se dedicarem à formação profissional e aos desafios postos pela docência cotidianamente, reforçando o caráter da precarização da profissão.

Em se tratando da quantidade de turnos em que os professores trabalham, observa-se a predominância de um turno, o equivalente a 49% das participantes. Na sequência, em dois 48% e em três turnos 2,9%. De certo modo, esses dados indicam que a maioria das professoras alfabetizadoras teriam condições de trabalho favoráveis à possibilidade de participação em atividades de formação continuada que lhes garantissem pensar sobre a prática e ressignificá-la.

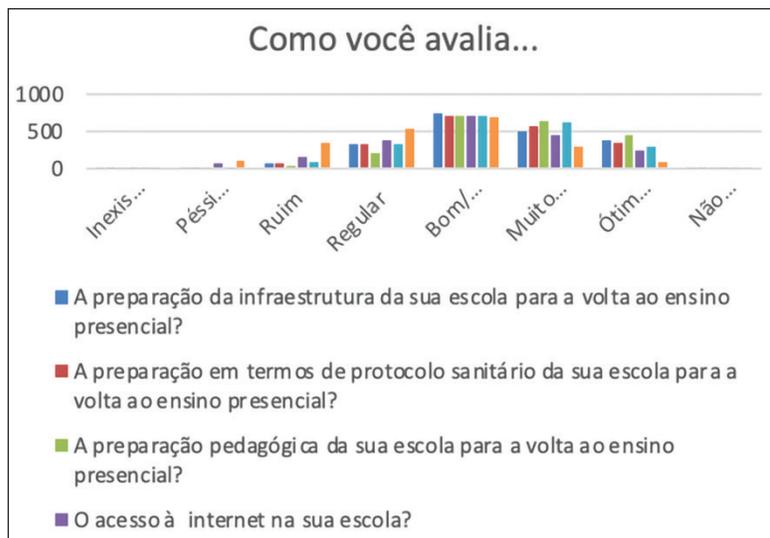
A respeito das funções que assumem na escola, as participantes da pesquisa apontam, ao menos, três funções: professora que atua em outros espaços educativos da escola (Biblioteca/sala de leitura); em exercício da docência; em atividades de gestão (coordenação, supervisão e direção escolar). Das informantes, 87% atuam em sala de aula. A atuação em atividades de gestão também apresentou um percentual significativo, à medida que 12% das professoras estão atuando nas referidas funções. Observa-se ainda que 1% das professoras atuam em outros espaços formativos da escola (Biblioteca/sala de leitura).

As escolas, em que as informantes atuam, localizam-se majoritariamente nos territórios urbanos, tendo em vista que 66% das professoras indicaram lecionar nessas escolas. O percentual de participantes que atuam em escolas do campo obteve significância à medida que 33% indicaram trabalhar no referido tipo de localidade. Desse modo, embora se constate a predominância de participantes em escolas urbanas, a pesquisa também atingiu as informantes que atuam em áreas mais distantes da sede.

Tendências gerais entre os estados participantes da Região Nordeste

A AlfaRede, dentre outras problematizações, direcionou o olhar para as percepções das alfabetizadoras em referência às condições de trabalho, ao retorno presencial; aos desafios encontrados; e, à autoavaliação das aprendizagens docentes.

Gráfico 1 – Condições de volta ao presencial



Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Os dados indicam que a grande maioria das alfabetizadoras avalia que houve um movimento nas instituições escolares para a recepção dos alunos e professores relacionados à preparação da estrutura escolar, indicando entre o extrato bom e ótimo, um total de 1634 participantes, quantitativo relacionado a aproximadamente 79% das informantes.

Embora não seja possível identificar de quais modos as alfabetizadoras foram preparadas pedagogicamente para o retorno ao ensino presencial, 86 % indicaram ter passado pelo preparo pedagógico. Vale ponderar que o Ministério da Educação considerou a construção de protocolos de retorno ao presencial pelas redes de ensino. A estas, coube pensar e organizar também os processos de recomposição das aprendizagens, questão que pode ter repercutido a boa avaliação apontadas pelas alfabetizadoras a respeito da preparação para o retorno ao presencial, de caráter estrutural e pedagógico.

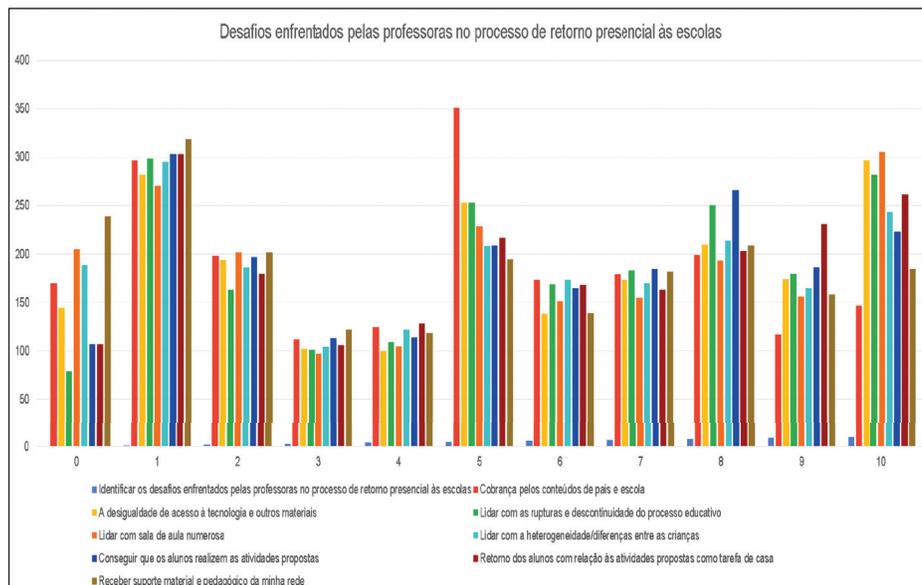
A pandemia demonstrou as disparidades nacionais, regionais e locais no que se refere ao acesso à internet, como podem ser visualizadas na Tabela 10 em que 68% das respondentes avaliaram-na entre os *status* bom e ótimo. Todavia, pesquisa realizada pelo IBGE, em 2021, revela que, na Região Nordeste, as disparidades

socioeconômicas contribuíram para que 29,5% dos estudantes de 6 a 17 anos não conseguissem acompanhar as atividades escolares propostas para os 5 dias da semana, no modelo do ensino remoto emergencial. Quando observada a quantidade de horas diárias dedicadas às atividades escolares, a pesquisa revela um dado ainda mais díspar para o Nordeste: 45,7%, quando possível, conseguiam estudar menos de 2 horas por dia (BRASIL, 2021). Por vez, a referida pesquisa, ao levantar as condições de vida da população brasileira no interstício da pandemia de covid-19, aponta que o acesso à internet pelos estudantes era menor nas localidades rurais.

Ainda na Tabela 10, é possível observar que, em referência ao nível de conhecimento das crianças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita na volta à presencialidade, as professoras avaliam que 48% das crianças apresentam um desempenho entre inexistente e regular. Embora a indicação da avaliação da inexistência de conhecimentos dos estudantes relacionados à leitura e à escrita tenha sido de apenas 17 crianças, esse dado mostra que crianças estão chegando ao término do ciclo de alfabetização sem apresentar conhecimentos mínimos referentes ao processo de alfabetização.

Em relação aos desafios enfrentados no retorno ao presencial, as professoras indicaram, numa escala de 0 a 10, em que nível os desafios elencados atravessaram suas práticas, conforme posto na Tabela 11.

Gráfico 2 – Desafios encontrados



Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

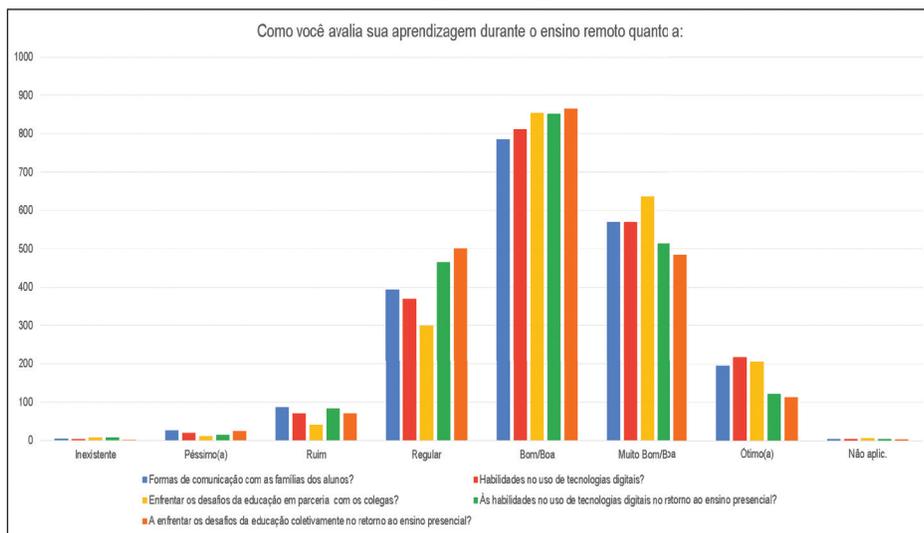
No que diz respeito à cobrança dos conteúdos, pelos pais e/ou pela escola, as respostas indicam que 60% das professoras consideraram como desafio de baixo ou médio impacto. Todavia, 10% das professoras apontam que esse foi um desafio de escala 8, denotando intensa cobrança por conteúdos que não foram trabalhados

ao longo do ensino remoto. Esse dado dialoga com a pesquisa intitulada “Pesquisa Undime Educação na Pandemia” de agosto de 2022, realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social, reunindo dados de 3.245 municípios brasileiros, apontou que a recuperação da aprendizagem é prioridade e desafio para a maioria das redes municipais de Educação.

Com relação ao acesso às tecnologias, numa escala de 0 a 5, 52% apontam que houve pouco impacto no retorno as aulas presenciais. Contudo, numa escala de 6 a 10, as demais informantes (48%) acreditam que o acesso às tecnologias impactou significativamente. Por vez, esses percentuais se invertem quando analisado a lida com a ruptura e descontinuidade do processo educativo, apontando-se alto impacto: 52% das alfabetizadoras afirmam ter sido um desafio. Para as demais participantes, 14% apontam o grau máximo de dificuldade nesse quesito, sendo este o principal desafio elencado no retorno ao ensino presencial.

Conforme observado, os desafios tornam-se fios condutores de construção e reconstrução da profissionalização docente (NÓVOA, 1999) das professoras alfabetizadoras partícipes deste estudo. Tais desafios, iniciativas, experiências enfrentadas/vivenciadas na prática alfabetizadora revelam a continuidade formativa, que é situada, interativa e dialógica. Nesse sentido, é relevante compreender como os professores se veem e se avaliam no processo. A Tabela 12 aponta a autoavaliação sobre as aprendizagens docentes construídas durante o ensino remoto.

Gráfico 3 – Auto-avaliação das aprendizagens durante o ensino remoto



Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

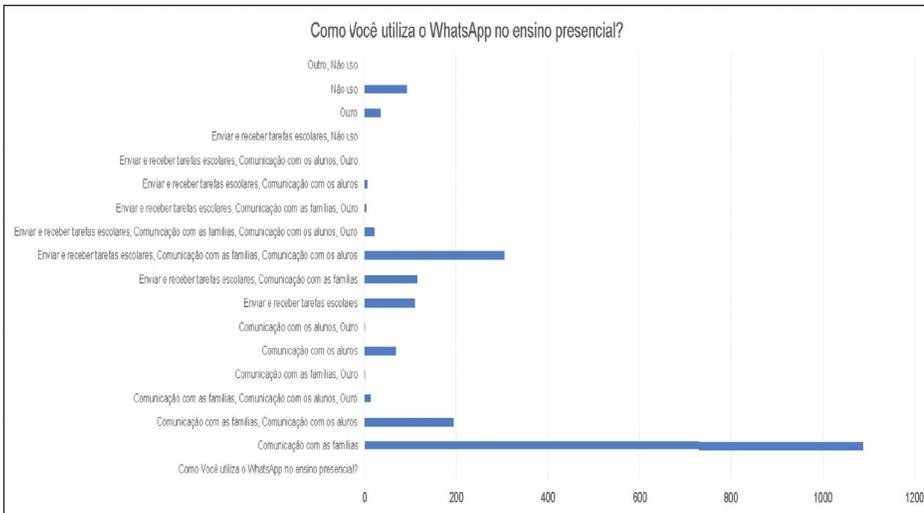
Em se tratando da autoavaliação das professoras alfabetizadoras sobre as aprendizagens durante o ensino remoto emergencial, os aspectos mais evidentes estavam

relacionados às formas de comunicação com a família, as habilidades de uso das tecnologias; os desafios no uso de tecnologias digitais no retorno presencial e os desafios enfrentados coletivamente no retorno presencial. Embora, vislumbrando-se um percentual significativo de alfabetizados que avaliaram os referidos aspectos entre os status inexistente e regular, os maiores percentuais encontram-se entre os status bom e ótimo.

Santos e Mercado (2023, p. 9), a partir de pesquisa realizada com professores alagoanos, demonstram apontamentos, afirmando que “[...] a habilidade em lidar com as TDIC foi o maior desafio no período pandêmico, ligada à compreensão e aplicação do recurso digital”. Portanto, tal desafio, a partir de uso forçadamente pelo contexto pandêmico, pode ter contribuído para a atenuação/superação, como se observa na Tabela 12.

Considerando que, na Tabela 12, há 94,5% professoras que avaliam entre regular a ótima a habilidade no uso de tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial, observa-se no Gráfico 1 como e com quais finalidades o *WhatsApp* tem sido utilizado neste cenário.

Gráfico 4 – Utilização do *WhatsApp* no ensino presencial



Fonte: Dados da pesquisa AlfaRede.

Dentre as várias possibilidades de uso do *WhatsApp*, neste estudo foram considerados 3 principais: comunicação com os alunos; comunicação com as famílias, e; enviar e receber tarefas escolares. Destes, mais de 300 professoras apontam que, no retorno ao presencial, utilizam-no apenas para se comunicar com as famílias. Há possíveis justificativas para esse uso menos recorrentes com os alunos e mais recorrentes com as famílias, quais sejam: o contato presencial e diário com os alunos dispensou a prioridade de demandas comunicativas via *Whatsapp*; as atividades/tarefas são realizadas durante as aulas e as tarefas de casa voltam ao fluxo tradicional (no caderno/livro didático, com orientação na própria aula); o ensino remoto, de

certo modo, aproximou mais a família à escola, de modo a ser mantido o contato mais efetivo via *WhatsApp*.

Em discussão acerca do uso do *WhatsApp* no contexto do ensino remoto, Silva e Moura (2022, p. 12) apontam para a sua significativa contribuição na continuidade do processo de ensino e aprendizagem “devido à sua acessibilidade e à possibilidade de compartilhamento de textos, imagens, áudios, e *links* entre docentes e discentes”. Nesse sentido, considera-se que mais de 100 alfabetizadoras apontam continuar a utilizar o *WhatsApp* tanto para a comunicação com pais e alunos, como para enviar e receber tarefas escolares. Portanto, o aplicativo de mensagem segue presente na prática das professoras alfabetizadoras em maior ou menor grau.

Importa considerar que a utilização pujante do *WhatsApp* no ensino remoto, segundo Silva e Mercado (2023), é reveladora de formação frágil com relação às TDIC e resistência de professores, estudantes e famílias em utilizar outros meios tecnológicos, para além do mensageiro, além das fragilidades emocionais e de infraestrutura que potencializaram a aversão às tecnologias digitais. Os autores enfatizam que o ensino remoto emergencial reforçou a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores, de modo que tais formações progridam do curso contemplativo de TDIC para metodologias com TDIC (SAITO; ACRI, 2021).

Considerações finais

Este capítulo definiu por objetivo compreender como se deu a volta ao ensino presencial em turmas de crianças em processo de alfabetização, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por vez, buscou-se traçar o retrato da Região Nordeste nesse retorno presencial, tendo em vista as tendências mais gerais entre os estados participantes, evidenciando os pontos mais importantes a partir de questões relacionadas: ao retorno das professoras ao ensino presencial e às (im)permanências no uso das tecnologias digitais na presencialidade.

No que se refere às condições de retorno ao presencial, os dados indicaram ter havido condições estruturais e organizações adequadas na Região Nordeste, segundo as professoras alfabetizadoras. Para elas, houve um movimento nas instituições escolares para a recepção dos alunos e das professoras relacionado à preparação da estrutura escolar considerada boa ou ótima. As alfabetizadoras também afirmam ter passado por formação pedagógica para o retorno ao ensino presencial, e que este ocorreu de forma satisfatória.

Sobre o uso das tecnologias digitais, os dados apontam para uma ressignificação no retorno ao presencial, pois, embora haja indicativo de uso do *WhatsApp* para envio e recebimento de tarefas escolares e comunicação com os alunos, esta não é mais a sua principal funcionalidade, como foi no ensino remoto. Na volta ao presencial, o *WhatsApp*, principal recurso digital adotado pelas professoras (SILVA; MERCADO, 2023), tem sido mais utilizado para a comunicação com as famílias, relação que se estreitou durante a pandemia e tem perdurado.

No diálogo com outras pesquisas, este estudo conduz à reflexão sobre os usos e abusos do *WhatsApp*, por escancarar o despreparo formativo dos professores no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, tão necessárias ao ensino remoto emergencial e sua permanência no retorno à presencialidade, além do fomento de outras pesquisas sobre o uso didático do referido aplicativo como ferramenta de mediação da aprendizagem.

Por outro lado, embora tenha sido um momento histórico de alta complexidade vivenciado pela humanidade durante a pandemia da Covid-19, o caráter “improvisado” do ERE assumiu-se pedagógico para a educação, revelando aos professores, sobretudo, as interfaces que a educação pode ter/ser, frente às tecnologias e as necessidades dos tempos atuais e vindouros. O *corpus* do Nordeste revela-se feminino, pardo, experiente na docência e resiliente na lida com o ensino remoto, na superação dos obstáculos impostos e no aprendizado construído durante a pandemia e ressignificado no retorno à presencialidade.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 13, p. 185-201, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556/2023**. Brasília: MEC, 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FREITAS, A. G. B. **“Vestidas de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/ CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAITO, L. M.; ACRI, M. C. Ensino em tempos de pandemia: um novo cenário, com (não tão) novas necessidades. **Devir Educação**, Lavras, MG, edição especial, p. 141-160, set. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, W.; MERCADO, L. P. L. Ensino on-line emergencial num contexto de crise provocada pela covid-19: vivências de professores da educação básica em Alagoas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-16, 2023.

SILVA, A. E. A.; MOURA, L.S. O uso do WhstsApp como recurso didático-pedagógico no contexto da pandemia de Covid-19: uma análise sob a perspectiva dos professores. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 4, n. 1, 2022.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Pesquisa Undime Educação na Pandemia**. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/19631/file/_pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-oitava-onda.pdf

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

ALFABETIZAÇÃO NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL PÓS- PANDEMIA: estudo comparativo das regiões brasileiras com foco no centro-oeste

*Cancionila Janzkovski Cardoso
André Luís Janzkovski Cardoso*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Neste texto temos como objetivo apresentar um estudo comparativo das percepções de professoras das diferentes regiões brasileiras, com foco na região Centro-oeste, a partir de dados de pesquisa *survey* conduzida pela investigação interinstitucional Alfabetização em Rede – AlfaRede/2022, que procurou avaliar o retorno ao ensino presencial após a pandemia de covid-19.

A ruptura nas relações pedagógicas, ocorrida com o advento da pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, em razão da disseminação do coronavírus SARS-CoV-2 e da infecção por ele provocada, a covid-19, obrigou a uma reinvenção da escola, já bastante tratada em estudos e publicações. O retorno às aulas presenciais exigiu uma avaliação das consequências do ensino remoto emergencial, bem como, uma nova reinvenção das práticas pedagógicas.

Dentre pesquisas e reflexões, a alfabetização na pandemia foi tratada de modo sistemático pela AlfaRede, rede de pesquisa interinstitucional formada no primeiro semestre de 2020, constituída por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei. Essa tinha como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da covid-19.

Os grupos de pesquisa que compõem o coletivo AlfaRede analisaram os dados, publicaram relatórios técnicos, apresentaram trabalhos em congressos, publicaram livro e artigos científicos, além de promoverem Seminários regionais com a participação de professores das redes, num intenso movimento de divulgação do conhecimento sistematizado⁵.

5 Dentre as principais publicações destacam-se: AlfaRede. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório técnico (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização, n. 13, p. 185-201, 2020. MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo Parábola, 2022 (epub).

Com o retorno às atividades presenciais, este mesmo coletivo se organizou para dar continuidade à pesquisa, agora com foco no reconhecimento dos desafios e enfrentamentos, causas e consequências na aprendizagem das crianças, em especial, em fase de alfabetização, que iniciaram esse processo sem a interação física com professores e escola.

O segmento mais atingido com o ensino remoto foi o de crianças de 5 a 10 anos, justamente, onde se insere a alfabetização. O cenário de volta às aulas preocupou alfabetizadores, gestores, pais e pesquisadores. De saída, especulava-se que houve um grande déficit na aprendizagem dessas crianças. Em muitos casos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que, em condições normais, já deveriam estar na fase final do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sequer criaram familiaridade com as letras do alfabeto. Além das queixas de defasagem na aprendizagem, o contato próximo com professores e colegas fez falta na organização e autonomia para os estudos, bem como, no comportamento socializado em geral necessário à cultura escolar. Mais que isso, as próprias crianças, também ponderaram sobre as perdas sociais que tiveram. Em pesquisa sobre o que as crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro dizem sobre o coronavírus, Costa *et al.* (2023) encontraram resultados interessantes e curiosos. Dentre eles, Alana (8 anos), assim se manifesta:

É uma doença chata, que me afastou da família e eu quase não via minha avó e é ruim. [...] Porque ela trouxe a saudade. A saudade antes era pouca, era de alguns dias e com a pandemia foi de um ano e meio. [...] A pandemia, quando estava tendo aula online, eu estava com saudade dos meus amigos, da minha família que mora longe e pessoas que eu não via mais” (COSTA *et al.*, 2023, p. 96).

Segundo as autoras, Alana fala da saudade como um sentimento seu, mas que é simultaneamente individual e coletivo. Todos sentimos saudades nesse tempo de suspensão e isolamento social. Na referida pesquisa, houve, também, entre outros aspectos, menções aos cuidados para enfrentar a pandemia, alusões às perdas e mortes, consciência sobre o alcance planetário da doença, chamada de “a pior coisa do mundo” (Eduarda, 10 anos) (p. 94).

Segundo o IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet, sendo que destes 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino. Este dado reforça os efeitos da desigualdade na educação com as escolas fechadas durante a pandemia.⁶

Com essas e outras preocupações, foi desencadeada a segunda fase da pesquisa AlfaRede, em meados de 2022, cujos dados se apresentam tão extensos e ricos como os da primeira fase.

6 Nicola Pamplona <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml> (14 abr. 2021).

Procedimentos metodológicos

Conforme já descrito no Capítulo 1, a AlfaRede é responsável pelo desenho metodológico da pesquisa inclusive pelo *survey* que foi aplicado por meio do *googleforms* contendo 28 perguntas. As perguntas eram sobre o perfil dos participantes, a preparação e infraestrutura da escola para o retorno ao presencial, os desafios enfrentados pelas professoras, o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita, como as docentes avaliam a própria aprendizagem durante o ensino remoto, além de questionar sobre e o que consideram mais importante no retorno ao presencial.

A amostragem foi não probabilística, por conveniência (FREITAS *et al.*, 2000), e o questionário foi enviado e divulgado em diferentes plataformas como o *WhatsApp*, as redes sociais, os grupos de pesquisa envolvidos, por e-mail, entre outras.

Foram coletadas 5.874 respostas válidas, sendo 2.035 respostas do Centro-oeste. Os dados foram tabulados e tratados considerando a descrição do perfil dos respondentes e aplicando-se análise fatorial e comparativo entre médias, buscando evidenciar se há diferenças entre a percepção dos respondentes do Centro-oeste e das demais regiões do país. De forma particular, também foram analisadas as diferenças entre os estados do Centro-oeste, excluindo-se o Distrito Federal, devido à exiguidade de respostas.

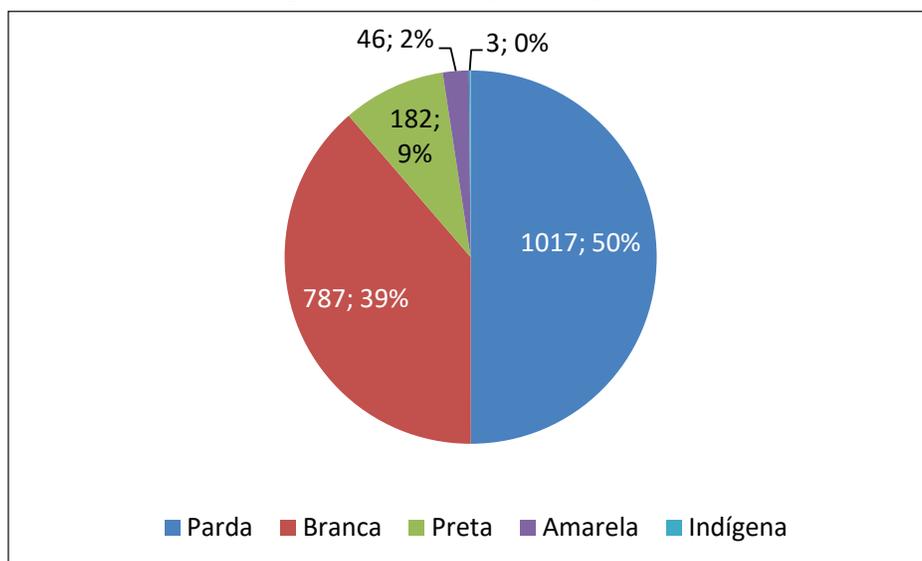
Caracterização geral das/os professoras/es do Centro-oeste

A região Centro-oeste obteve uma significativa adesão ao apelo da pesquisa *survey* nacional, contribuindo com 2.035 respostas, o que corresponde a 35% do universo da pesquisa.

No que diz respeito a gênero, mais uma vez se comprova a predominância do gênero feminino no magistério, totalizando 94% do total de respondentes, restando apenas 6% para homens e outros. Sabemos que a “feminização do magistério” é resultado de um processo da necessidade de inserção deste setor no mercado de trabalho, aliada à traços culturais que vêm no trabalho e/ou cuidado de crianças algo apropriado para as mulheres (ALMEIDA, 1996).

Do total de respondentes, 59% (1.205) são casadas; 13% (270) são divorciadas; as solteiras somam 21% (270) e outro somam 6% (129). Os dados sobre raça/etnia apontam que 59% se identificam como pardas e/ou pretas; 39% brancas; 25 amarelas, assim se configurando:

Figura 1 – Distribuição de raça/etnia



Fonte. Dados da Pesquisa.

Os dados do Centro-oeste repetem a tendência dos dados do Brasil, já apontada por Macedo e Cardoso (neste livro): a *survey* não alcançou as professoras indígenas, provavelmente devido à localização das escolas das aldeias, com uma rede de sociabilidade mais reduzida, agravada pelo pouco acesso às tecnologias digitais⁷. Sabemos, pois, que estamos tratando, fundamentalmente, com mulheres. Quem são elas? Que tipo de formação possuem? Quanto tempo de experiência na docência? Onde e como atuam? Com o objetivo de fornecer uma visão panorâmica ao leitor, as respostas referentes à formação e atuação profissional foram condensadas na Tabela 1, a seguir:

7 Segundo dados do Censo Demográfico 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 1,7 milhão de pessoas indígenas, o que representa 0,83% da população total do país. O Norte concentra 45% dos indígenas, com destaque para o Amazonas, seguido do Nordeste com 31%, com destaque para a Bahia. Na região Centro-oeste, Mato Grosso concentra 58,2 mil indígenas; Goiás tem 19,5 mil e Mato Grosso do Sul possui a maior população: 116,3 mil (IBGE, 2022).

Tabela 1 – Dados Gerais do Perfil dos respondentes

Grau de escolaridade	Qtde	%	Rede em que atua	Qtde	%
Ensino fundamental	16	1%	Municipal	1826	90%
Ensino médio (magistério)	30	1%	Municipal, Estadual	95	5%
Graduação	708	35%	Estadual	91	4%
Especialização	1223	60%	Municipal, Privada	15	1%
Mestrado	57	3%	Privada	5	0%
Doutorado	1	0%	Outras	3	0%
Total Geral	2035		Total Geral	2035	
Modalidade de Ensino na sua Graduação	Qtde	%	A sua escola é	Qtde	%
EaD	237	12%	No campo	217	11%
Presencial	1495	73%	Urbana	1818	89%
Semipresencial	303	15%	Total Geral	2035	
Total Geral	2035				
Rede em que realizou a sua Graduação	Qtde	%	Função que ocupa na escola	Qtde	%
Rede Privada	1137	56%	Coordenador/Supervisor/Diretor	247	12%
Rede Pública	898	44%	Professor (biblioteca/sala de leitura)	18	1%
Total Geral	2035		Professor (sala de aula)	1770	87%
			Total Geral	2035	
Tempo de experiência no magistério	Qtde	%	Vínculo e empregatício	Qtde	%
0 a 5 anos	395	19%	CLT	33	2%
11 a 15 anos	372	18%	Efetivo	1354	67%
16 a 20 anos	325	16%	Outro	62	3%
6 a 10 anos	351	17%	Temporário	586	29%
Mais de 20 anos	592	29%	Total Geral	2035	
Total Geral	2035				
Em quantos turnos trabalha	Qtde	%	Em quantas escolas trabalha	Qtde	%
1	1050	52%	1	1615	80%
2	912	45%	2	368	18%
3	73	4%	3	24	1%
Total Geral	2035		Total Geral	2023	

Fonte. Dados da Pesquisa.

Deste universo, fundamentalmente feminino, 45% (912) trabalham em dois turnos e 4% (73) em três turnos, evidenciando a sobreposição de tarefas no lar, ao lado de o magistério ser uma profissão historicamente desvalorizada. Segundo Almeida (1996, p. 76),

O cotidiano das salas de aula demonstra que as professoras continuam o seu trabalho, alfabetizando e ensinando crianças de todas as classes sociais, apesar dos baixos salários, das lutas de classes, das denúncias e da opressão. [...] E... por paradoxal que seja, um número significativo, gostando do que faz.

A maioria, 80% (1.615), desenvolve suas atividades em uma única escola; no entanto, 19% atuam em duas ou mais escolas. Quanto ao vínculo empregatício, 67%

(1.354) são efetivas e 29% são temporárias, fato que traz inseguranças. A questão do vínculo temporário aliado ao início da carreira que, conforme Tardif e Raymond (2000), supõe ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, potencializa as inseguranças.

A rede de ensino em que as respondentes atuam é, preponderantemente, municipal, com 90% (1.826) das respondentes; 4% (95) atuam em duas redes, municipal e estadual, e 4% (91) atuam na rede estadual. Dados que parecem indicar que a municipalização do ensino está se consolidando, em que pese, ainda, a resistência de muitas redes. A maioria, 89% (1.818) informou que trabalha em escola urbana e 11% (247) trabalha em escola situada no campo.

Neste corpus, tivemos respondentes que ocupam outras funções na escola: 13% são coordenadores/supervisores ou professor que atua na biblioteca ou sala de leitura. A maioria, porém, 87% (1.770) são professoras que estão em sala de aula.

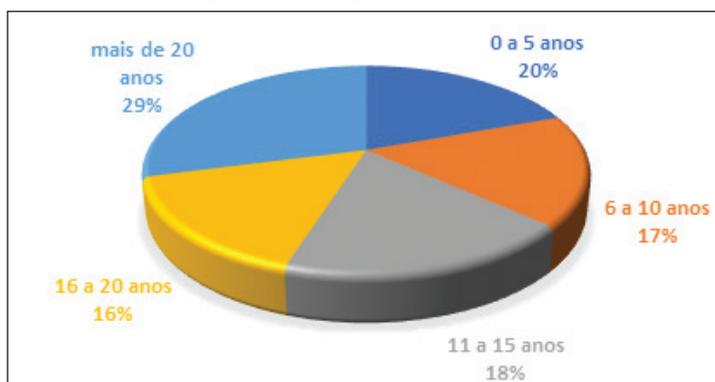
Entretanto, para ser professora, atualmente, há que se buscar formação inicial e continuada. As professoras de nossa amostra respondem a essa necessidade, pois 95% possuem graduação e/ou especialização, confirmando a tendência para o Brasil apresentada na *survey* da AlfaRede de 2020. Já o mestrado pontuou com 3% e o doutorado teve apenas uma respondente, o que evidencia a necessidade de maiores investimentos e oportunidades de formação continuada aos professores nessa região.

A graduação foi buscada, preponderantemente, 73% (1.495), na modalidade presencial; 15% (303) na modalidade semipresencial e 12% (237) na modalidade EAD. Quanto à rede em que foi realizada a graduação, a privada aparece com maior relevância: 56% (1.137); a rede pública responde por 44% (898). Este dado fica pouco abaixo do Censo da Educação Superior de 2021, que aponta 76,9% de participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação (em geral) (BRASIL/INEP, 2021), mas ainda confirma a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011, p. 102):

observa-se que a grande maioria das matrículas está nas instituições privadas e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas e “bacharelados + licenciatura”) é bem menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação.

O tempo de experiência no magistério aparece bem equilibrado ao longo de 20 anos ou mais, sendo que 395 professoras (7%) são iniciantes, assinalando de 0 a 5 anos este quesito; 351 professores (6%) têm experiência entre 6 e 10 anos; 372 professoras (6%) têm experiência entre 11 e 15 anos; 325 professoras (6%) têm experiência de 16 a 20 anos e 592 professores (10%) têm mais de 20 anos de experiência. Ou seja, somando as duas últimas escalas, temos 16% das respondentes com uma larga experiência na docência.

Figura 2 – Tempo de experiência



Fonte: Dados da pesquisa.

Análise quantitativa dos dados

Aplicando-se a análise fatorial às respostas das perguntas escalares, a medida de adequação da mostra teve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,903 e foram identificados três fatores que juntos explicam 64,8% da variância total dos dados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Análise Fatorial, Variância Explicada

Fatores	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	%de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	6,795	35,765	35,765	6,795	35,765	35,765	5,393	28,386	28,386
2	3,523	18,544	54,308	3,523	18,544	54,308	3,734	19,655	48,041
3	1,986	10,452	64,761	1,986	10,452	64,761	3,177	16,720	64,761

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 2 – Assertivas por fator e confiabilidade

		Assertivas dos Fatores	Cargas	Confiabilidade
Desafios ao retorno ao presencial		Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	,868	0,93
		Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	,858	
		Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	,855	
		Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	,832	
		A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	,805	
		Lidar com sala de aula numerosa	,800	
		Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	,763	
		Receber suporte material e pedagógico da minha rede	,681	
Condições de Retorno ao Presencial		A preparação em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino presencial?	,845	0,87
		A preparação da infraestrutura da sua escola para a volta ao ensino presencial?	,840	
		A preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	,824	
		O acesso à internet na sua escola?	,728	
		O nível de Frequência e assiduidade dos alunos?	,652	
		O nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	,633	
Percepções sobre Aprendizagem		Habilidades no uso de tecnologias digitais?	,803	0,852
		As habilidades no uso de tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial?	,779	
		Enfrentar os desafios da educação em parceria com os colegas?	,771	
		A enfrentar os desafios da educação coletivamente no retorno ao ensino presencial?	,753	
		Formas de comunicação com as famílias dos alunos?	,748	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a confirmação da qualidade dos dados, aplicando o teste de alfa de *Cronbach*, e considerando os três fatores e as assertivas associadas a cada um deles, obteve-se valores acima de 0,852, o que são considerados muito bons. Desta forma, os fatores foram salvos e com as suas cargas fatoriais foram aplicados os testes subsequentes, entre eles os comparativos entre médias. O objetivo foi o de identificar características entre os respondentes do Centro-oeste e das demais regiões do país, assim como, particularmente entre os respondentes dos estados de GO, MT e MS.⁸

Os dados foram codificados por estado, por região e por último por Centro-oeste versus demais regiões. Os testes aplicados foram os testes não paramétricos de Mann-Whitney (2 amostras independentes) e Kruskal-Wallis (k amostras independentes). A análise estatística considera o resultado do valor de significância, sendo que se $SIG > 0,05$, aceita-se a Hipótese Nula, que indica que não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos agrupamentos. Contudo, se o $SIG < 0,05$, rejeita-se a Hipótese Nula, ou seja, há diferença estatisticamente significativa entre as médias entre os agrupamentos (FIELD, 2009).

Esses testes foram utilizados para verificar algumas questões/hipóteses:

- Há diferenças estatisticamente entre as respostas dos diferentes Estados relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem)? H1: Há diferenças...
- Há diferenças estatisticamente entre as respostas das diferentes regiões relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem)? H2: Há diferenças...
- Há diferenças estatisticamente entre as respostas da região Centro-oeste comparadas com as demais regiões do País relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem)? H3: Há diferenças...

8 As 11 respostas do DF não foram trabalhadas nesse comparativo dada a sua pequena magnitude.

- d. Há diferenças estatisticamente entre as respostas dos Estados da região Centro-oeste entre si relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem)? H4: Há diferenças...

Teste das Hipóteses

Rodando o teste de Kruskal-Wallis (k amostras independentes) para os dados dos fatores com agrupamento por Estados, tem-se os resultados como mostrado no Quadro 3, em que é possível indicar haver diferenças estatisticamente significativas (Significância Assintótica menor que 0,050). Assim, os fatores Desafios_Returno_Presencial, Condições_Returno_Presencial e Percepções_Aprendizagens são diferentes para os diversos Estados quando analisados de forma agrupada. Desta forma a Hipótese 1 foi confirmada: **Há diferenças estatisticamente entre as respostas dos diferentes Estados relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem).**

Quadro 3 – Resultados do Teste Comparativo entre médias com agrupamento por Estados

Agrupamento: Estados	Desafios_Returno_Presencial	Condições_Returno_Presencial	Percepções_Aprendizagens
Chi-quadrado	48,865	155,922	74,162
df	20	20	20
Significância Assintótica	,000	,000	,000
Agrupamento: Regiões	Desafios_Returno_Presencial	Condições_Returno_Presencial	Percepções_Aprendizagens
Chi-quadrado	26,265	72,897	73,619
df	4	4	4
Significância Assintótica	,000	,000	,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com o intuito de verificar se há diferenças entre as respostas das diferentes regiões, foi executado o teste de Kruskal-Wallis (k amostras independentes) para os dados dos fatores com agrupamento por Regiões. Tem-se os resultados mostrados no Quadro 4, em que é possível indicar haver diferenças estatisticamente significativas (Significância menor que 0,050). Assim, os fatores Desafios_Returno_Presencial, Condições_Returno_Presencial e Percepções_Aprendizagens são diferentes para as diversos Regiões quando analisados de forma agrupada. Como indicação entre as regiões, para o fator Desafios_Returno_Presencial, a região sudeste apresentou a maior média e para os demais fatores, Condições_Returno_Presencial e Percepções_Aprendizagens a região Centro-oeste apresentou as maiores médias. Desta forma, a Hipótese 2 foi confirmada: **Há diferenças estatisticamente entre as respostas das diferentes Regiões relacionadas aos três fatores (desafios, preparação e aprendizagem).**

Quadro 4 – Resultados do Teste Comparativo entre média

Região		N	Mean Rank
Desafios_Retorno_Presencial	Centro-oeste	2035	2927,89
	Norte	264	2989,44
	Nordeste	2068	2819,26
	Sudeste	589	3168,96
	Sul	918	3061,72
	Total	5874	
Condições_Retorno_Presencial	Centro-oeste	2035	3175,23
	Norte	264	2638,17
	Nordeste	2068	2878,51
	Sudeste	589	2644,56
	Sul	918	2817,43
	Total	5874	
Percepções_Apren dizagens	Centro-oeste	2035	3115,13
	Norte	264	3012,77
	Nordeste	2068	2962,38
	Sudeste	589	2795,66
	Sul	918	2557,04
	Total	5874	
	Desafios_Retorno_Presencial	Condições_Retorno_Presencial	Percepções_Apren dizagens
Chi-quadrado	26,265	72,897	73,619
df	4	4	4
Significância	,000	,000	,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para verificar se há diferenças entre as respostas da região Centro-oeste e das demais regiões do Brasil, foi executado o teste Mann-Whitney (2 amostras independentes), considerando dois agrupamentos de dados (1 = Centro-oeste e 2 = Demais Regiões). Os resultados estão apresentados no Quadro 5, onde tem-se Sig. Assint (2 caudas) menor que 0,050 nos fatores Condições_Retorno_Presencial e Percepções_Aprendizado. Desta forma, a Hipótese 3 foi confirmada parcialmente: **Há diferenças estatisticamente entre as respostas das diferentes regiões relacionadas a apenas dois fatores (preparação e aprendizagem).**

Quadro 5 – Comparativo entre médias considerando agrupamento Centro-oeste e demais regiões

CO x Brasil		N	Mean Rank
Desafios_Returno_Presencial	Centro-oeste	2035	2927,89
	Demais Regiões	3839	2942,59
	Total	5874	
Condições_Returno_Presencial	Centro-oeste	2035	3175,23
	Demais Regiões	3839	2811,48
	Total	5874	
Percepções_Aprendizagens	Centro-oeste	2035	3115,13
	Demais Regiões	3839	2843,34
	Total	5874	
	Desafios_Returno_Presencial	Condições_Retor no Presencial	Percepções_Apre ndizagens
Mann-Whitney U	3886635,000	3422406,000	3544697,000
Wilcoxon W	5958265,000	10793286,000	10915577,000
Z	-,316	-7,822	-5,845
Sig. Assint. (2 caudas)	,752	,000	,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Finalmente, foram executados os testes Mann-Whitney (2 amostras independentes), considerando as possíveis combinações de agrupamentos de dados entre os Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os resultados estão apresentados no Quadro 6. Há diferenças estatisticamente significativas entre os três fatores considerando os estados de MT e MS, e de dois fatores entre GO e MS e entre GO e MT. No comparativo entre MT e MS nos três fatores a média é mais elevada para o Estado de MS. Entre GO e MS, nos dois fatores que apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Desafios_Returno_Presencial e Condições_Returno_Presencial) as médias foram mais elevadas para o Estado de MS. Já na comparação entre GO e MT, nos dois fatores que apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Condições_Returno_Presencial e Percepções_Aprendizagens) as médias foram mais elevadas para o Estado de GO. Assim, a Hipótese 4 foi confirmada parcialmente: **Há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos estados do Centro-oeste relacionadas aos fatores (desafios, preparação e aprendizagem)**, conforme marcações no Quadro 6.

Quadro 6 – Comparativo entre médias considerando agrupamento Centro-oeste e demais regiões

	Estado	N	Mean Rank	Estado	N	Mean Rank	Estado	N	Mean Rank
Desafios_ Retorno_Presencial	Mato Grosso	253	229,15	Goias	1536	876,54	Goias	1536	901,92
	Mato Grosso do Sul	235	261,02	Mato Grosso do Sul	235	947,85	Mato Grosso	253	853,01
	Total	488		Total	1771		Total	1789	
Condições_ Retorno_Presencial	Mato Grosso	253	217,05	Goias	1536	876,20	Goias	1536	914,24
	Mato Grosso do Sul	235	274,05	Mato Grosso do Sul	235	950,04	Mato Grosso	253	778,17
	Total	488		Total	1771		Total	1789	
Percepções_ Aprendizagens	Mato Grosso	253	223,41	Goias	1536	887,20	Goias	1536	918,24
	Mato Grosso do Sul	235	267,21	Mato Grosso do Sul	235	878,13	Mato Grosso	253	753,90
	Total	488		Total	1771		Total	1789	
	Desafios_ Retorno_Presencial	Condições_ Retorno_Presencial	Percepções_ Aprendizagens	Desafios_ Retorno_Presencial	Condições_ Retorno_Presencial	Percepções_ Aprendizagens	Desafios_ Retorno_Presencial	Condições_ Retorno_Presencial	Percepções_ Aprendizagens
Mann-Whitney U	25844,500	22782,500	24391,500	165944,500	165430,500	178630,500	183680,000	164745,000	158605,000
Wilcoxon W	57975,500	54913,500	56522,500	1346360,500	1345846,500	206360,500	215811,000	196876,000	190736,000
Z	-2,495	-4,462	-3,428	-1,991	-2,061	-,253	-1,395	-3,882	-4,689
Sig. Assint. (2 caudas)	,013	,000	,001	,046	,039	,800	,163	,000	,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para efeito de visualização, foram consolidadas as respostas dos três estados da região Centro-Oeste, considerando as perguntas e o **grau de favorabilidade** (percentual de notas acima de 8 em uma escala até 10). As cores indicam os maiores percentuais em verde e os menores em cores avermelhadas para cada conjunto de fatores. Pode-se observar que o estado de MS apresenta % superiores nos fatores “Desafios enfrentados pelas professoras no processo de retorno presencial às escolas” e nas “questões de condições de retorno”. Já os percentuais no fator “Avaliação de aprendizagem” os estados de GO e MS dividem-se entre os maiores percentuais. O Estado de MT apresenta os menores percentuais em todos as perguntas dos três fatores.

Quadro 7 – Índice de favorabilidade com a concentração dos % de respostas acima de 8, inclusive, em escala 0-10 e de bom a muito bom (escala de Inexistente, Péssimo(a), Ruim, Regular, Bom/Boa, Muito, Bom/Boa, Ótimo(a))

Fatores	Questões	GO	MT	MS	BR	BRxCO*	BRxGO*	BRxMT*	BRxMS*	
Desafios enfrentados pelas professoras no processo de retorno presencial às escolas	Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	21,5%	25,3%	30,2%	23,3%	-2,4%	1,8%	-2,0%	-7,0%	
	A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	29,0%	29,6%	32,8%	33,6%	3,1%	4,6%	3,9%	0,8%	
	Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	34,1%	35,6%	44,7%	38,5%	0,4%	4,4%	2,9%	-6,2%	
	Lidar com sala de aula numerosa	34,2%	33,6%	37,0%	33,5%	-1,5%	-0,7%	-0,1%	-3,6%	
	Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	33,7%	27,3%	38,3%	33,2%	0,1%	-0,5%	5,9%	-5,1%	
	Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	30,9%	31,6%	36,2%	32,4%	-0,5%	1,5%	0,7%	-3,8%	
	Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	33,4%	31,6%	35,7%	34,3%	0,7%	0,9%	2,7%	-1,4%	
	Receber suporte material e pedagógico da minha rede	24,9%	22,5%	28,5%	26,4%	1,0%	1,4%	3,8%	-2,2%	
	Como você avalia	a preparação da infraestrutura da sua escola para a volta ao ensino presencial?	85,0%	83,8%	87,7%	81,0%	-4,4%	-3,9%	-2,8%	-6,6%
		a preparação em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino presencial?	87,2%	83,0%	89,8%	82,1%	-4,5%	-5,1%	-0,9%	-7,6%
a preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?		91,5%	85,8%	92,8%	86,1%	-4,0%	-5,5%	0,3%	-6,7%	
o acesso à internet na sua escola?		75,4%	66,0%	79,5%	67,7%	-5,9%	-7,7%	1,7%	-11,8%	
o Nível de Frequência e assiduidade dos alunos?		82,5%	74,7%	84,6%	77,4%	-3,2%	-5,1%	2,7%	-7,2%	
o Nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?		58,4%	47,6%	59,1%	49,9%	-5,2%	-8,5%	2,3%	-9,3%	
Como você avalia sua aprendizagem durante o ensino remoto quanto	as formas de comunicação com as famílias dos alunos?	80,4%	70,2%	82,4%	75,0%	-2,7%	-5,4%	4,7%	-7,4%	
	as habilidades no uso de tecnologias digitais?	81,1%	73,5%	83,3%	76,7%	-2,6%	-4,4%	3,2%	-6,6%	
	a enfrentar os desafios da educação em parceria com os colegas?	85,8%	73,1%	85,0%	81,3%	0,0%	-4,5%	8,2%	-3,6%	
	ao impacto dessas aprendizagens quanto às habilidades no uso de tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial?	80,0%	68,7%	77,7%	73,4%	-2,0%	-6,6%	4,8%	-4,3%	
	ao impacto dessas aprendizagens quanto a enfrentar os desafios da educação coletivamente no retorno ao ensino presencial?	78,9%	66,4%	78,5%	71,1%	-3,6%	-7,9%	4,7%	-7,5%	

Fonte: Dados da pesquisa (2022). Nota. * indica um comparativo entre os dados consolidados do Brasil com os Estados de GO, MS e MT.

Considerações finais

Iniciamos este texto tendo como objetivo apresentar um estudo comparativo das percepções de professoras das diferentes regiões brasileiras, com foco na região Centro-oeste, a partir de dados de pesquisa *survey* conduzida pela investigação interinstitucional da AlfaRede/2022, que procurou avaliar o retorno ao ensino presencial após a pandemia de covid-19.

As análises quantitativas indicaram haver diferenças estatisticamente significativas entre as respostas agrupadas por estados, por regiões, entre região Centro-oeste e demais regiões, e ainda entre estados da região Centro-oeste.

Resultado esperado ou surpreendente?

Antes de tentar responder, devemos lembrar que as perguntas do questionário solicitaram o preenchimento de dados de perfil (dados pessoais, dados sobre a formação, dados sobre a atuação, entre outras), mas principalmente sobre condições de retorno ao presencial, desafios do retorno ao presencial e percepções de aprendizagem. Pelas diferenças notórias entre as realidades de nossos municípios, estados e regiões, assim não nos parece surpresa termos diferentes percepções entre os professores de

escolas do ensino de 1º a 5º ano tendo como agrupamentos os Estados, as Regiões e entre a região Centro-Oeste e as demais regiões. Já quanto a análise particular entre os estados da região Centro-Oeste entre si, diga-se Goiás, Mato Grosso, e Mato Grosso do Sul, as diferenças indicaram uma posição de diferenciação do estado de Mato Grosso do Sul quando comparada aos demais estados do Centro-Oeste.

As percepções mais favoráveis dos respondentes de Mato Grosso do Sul podem indicar alguma particularidade positiva desse estado. Mas o que poderíamos inferir? Será que as respostas à questão aberta no questionário (comentários) podem lançar alguma luz? E a segunda fase desta pesquisa, que prevê rodas de conversa com grupos de professoras, pode apontar para diferenciais na cultura escolar de Mato Grosso do Sul?

Para finalizar, há de se destacar que o estado de MS entre os dados dos estados do Centro-Oeste e comparativamente com os dados do Brasil apresenta um nível de favorabilidade em muitas das questões do questionário. Assim, esse estudo lança uma última pergunta, o que acontece lá para lhe diferenciar dessa forma? Estudos futuros poderão aclarar essa questão.

REFERÊNCIAS

ALFAREDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 2020.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas. Brasília, 2021.

COSTA, Delma Marcelo dos Santos *et al.* “A pior coisa do mundo”: os discursos das crianças sobre a pandemia do coronavírus. *In*: PEREIRA, R. R.; GOMES, L. O.; CORSINO, P. **Infância e pandemia**: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2023. p. 92-106.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÈ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

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.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS EM TRÊS ESTADOS DO SUDESTE BRASILEIRO: dilemas e ações⁹

Elvira Cristina Martins Tassoni

Érika Menezes de Jesus

Ana Caroline Almeida

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Desde meados de 2020, um coletivo de pesquisadoras vem mapeando indicadores relacionados ao ensino remoto emergencial e, mais recentemente, sobre o retorno às aulas presenciais, tendo como eixo principal o tema da alfabetização. Trata-se de uma ampla pesquisa desenhada em uma primeira etapa, por meio de questionário, reunindo e trabalhando com dados quantitativos, e numa segunda etapa, por meio da realização de grupos focais, aprofundando informações, a partir de pontos específicos evidenciados nos questionários, para uma análise qualitativa. Esse desenho manteve-se o mesmo para os dois momentos marcados pela pandemia de covid-19, o ensino remoto e o retorno 100% presencial às aulas.

Este trabalho parte da seguinte indagação: o que os professores têm a dizer sobre as condições enfrentadas no retorno às aulas presenciais? O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto de retomada das aulas, segundo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três estados da região sudeste – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, com base nos dados do segundo questionário aplicado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diversas pesquisas (MELO; VITORINO, 2021; BOF; BASSO; SANTOS, 2022; MACEDO, 2022; MACEDO; PORTO, 2022; FERREIRA PHILLIPPS *et al.*, 2023, entre outras) documentaram e produziram dados sobre o período de aulas remotas destacando os inúmeros desafios não apenas em relação ao acesso a equipamentos e internet compatíveis à atividade de ensinar e aprender, tanto para docentes, mas, sobretudo para os estudantes e suas famílias; como também, a inexistência de uma cultura escolar digital. Este contexto resultou em uma inexperiência em operar recursos tecnológicos e planejar as aulas mediadas por eles, denunciando a ausência de estrutura material e humana para enfrentar a necessidade de afastamento social, tentando manter o trabalho pedagógico de forma remota.

O fechamento das escolas se estendeu por muito tempo (por volta de dois anos) e, apesar das condições adversas estruturais da maioria das escolas, os professores

9 Agradecemos à Profa. Dra. Antonia Edna Brito, da UFPI, pela leitura criteriosa deste texto, contribuindo para o seu aprimoramento.

buscaram caminhos para manter o trabalho pedagógico e oportunizar algumas experiências de aprendizagem aos estudantes. Nesta situação dramática, os professores descobriram possibilidades e aprenderam também.

Método

Enquanto na primeira fase, a pesquisa mapeou as condições em que o ensino remoto emergencial foi realizado, na segunda, buscou conhecer as condições em que o retorno presencial vem se efetivando.

Nesta segunda fase, a pesquisa envolveu 22 estados da federação, com exceção do Espírito Santo, Roraima, Sergipe, Tocantins, além do Distrito Federal. Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos em três estados da região sudeste – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. O instrumento foi um questionário elaborado especialmente para esse fim, com a participação do coletivo de pesquisadores, que constituem a AlfaRede – Alfabetização em Rede – seguido da realização de grupos focais em diferentes contextos nacionais. Abordaremos aqui os dados do questionário.

Foram 596 respondentes, dos quais 333 são de Minas Gerais, 96 do Rio de Janeiro e 167 de São Paulo. Embora a quantidade de participantes mantenha significativa diferença entre si, a intenção aqui é explorar alguns contextos que registram como foi o retorno às aulas presenciais em seus diferentes âmbitos e desafios, na visão de uma amostra de professores e gestores desses três estados. Não temos a pretensão de generalizar os resultados para a região sudeste como um todo, nem tampouco considerar que o material empírico produzido representa toda a complexidade envolvida tanto no enfrentamento do ensino remoto emergencial, como no retorno pleno às aulas presenciais. Mas, consideramos importante o esforço de registrar o que a experiência do ensino remoto emergencial deixou e como escolas e professores vivem os desafios da retomada.

O questionário ficou disponível de julho de 2022 a março de 2023, capturando um período de retomada das aulas presenciais relativamente longo, tendo a possibilidade de reunir informações não somente das primeiras impressões sobre o retorno, como, também sobre o processo de reorganização da escola para os desafios deste momento.

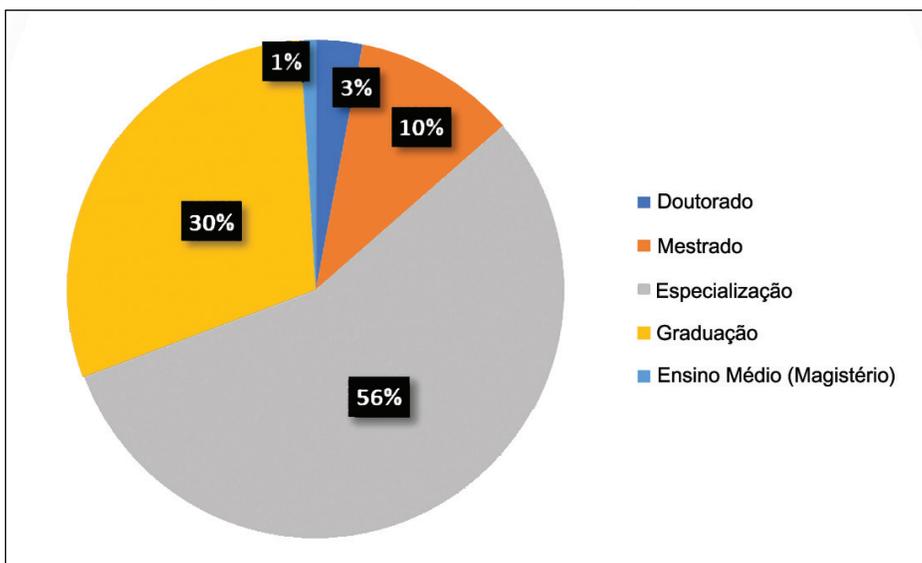
As questões do questionário foram amplas e abrangeram cinco âmbitos: dados demográficos para traçar o perfil dos respondentes; o retorno ao ensino presencial; diagnóstico da aprendizagem e uso de tecnologias na volta ao ensino presencial; avaliação do ensino remoto; e avaliação do retorno ao ensino presencial. Trataremos aqui do perfil dos respondentes nos três estados; dos instrumentos utilizados para avaliação diagnóstica; o uso do WhatsApp e dos aspectos considerados relevantes pelos docentes na retomada do ensino presencial.

Caracterização da amostra: Perfil dos respondentes

Considerando as respostas dos três estados em questão – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo – as participantes são majoritariamente mulheres (94%) e casadas (62%). Estes dados confirmam estudos que historicizam a prevalência feminina na profissão docente, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais (GATTI *et al.*, 2019; PENNA, 2011; VICENTINI; LUGLI, 2009; TANURI, 2000). A progressiva desvalorização salarial, bem como a compreensão da educação da infância como um prolongamento do papel de mãe, somadas à ideia de vocação são algumas variáveis que buscam explicar a hegemonia feminina no magistério. Dialogam, ainda, com o estudo realizado por Macedo (2019), sobre o perfil sociocultural de professores dos anos iniciais de Recife, onde também o público feminino é maior.

Quanto à formação acadêmica, os dados mostram que há uma parcela muito pequena com a formação no Magistério de nível médio. De 596 participantes, apenas seis professoras¹⁰ (três em Minas Gerais, duas em São Paulo e uma no Rio de Janeiro) marcaram esta condição de formação. Do mesmo modo, uma parcela também pequena afirma ter formação em nível de doutorado (3%). A Figura 1 apresenta os percentuais, por estado, em relação a esse dado.

Figura 1 – Formação acadêmica dos respondentes



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

A questão seguinte indagava sobre o curso de graduação e apenas uma professora assinalou que estava cursando Pedagogia. Os demais, todos indicaram um curso

10 Optamos pelo uso da palavra professora no feminino, quando se refere às participantes desta pesquisa, em consideração à predominância de mulheres.

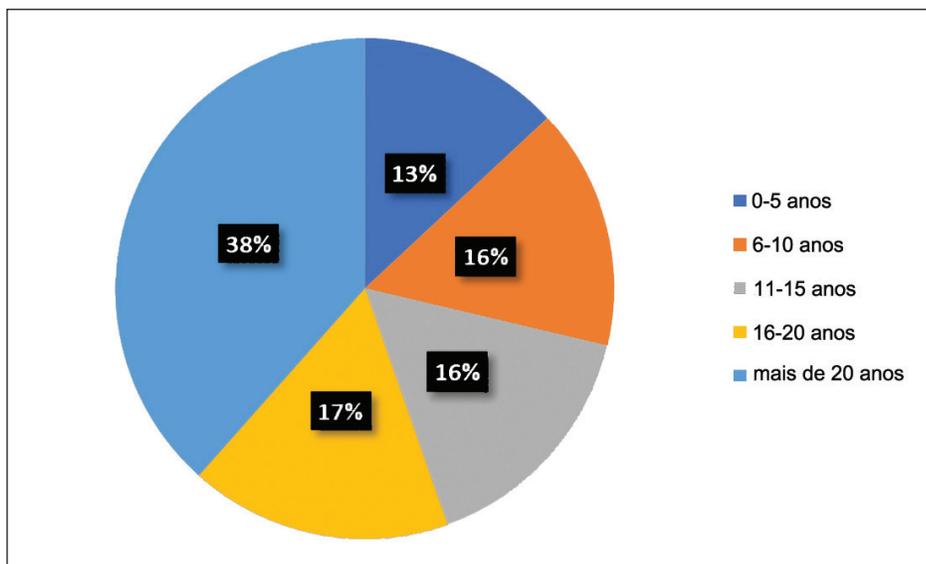
de graduação. Dos cursos mencionados, incluindo a professora com o curso ainda incompleto, aproximadamente 78% têm Pedagogia e desse percentual, 4% têm mais de uma graduação; 5% fizeram Normal Superior e 17% têm uma outra licenciatura. A predominância da Pedagogia também é um traço comum a outros estudos, como os de Macedo e Mortimer (2006) e Macedo (2019), indicando que as professoras têm formação adequada para o trabalho que exercem.

Dentre os participantes, 79% realizaram o seu curso de graduação na modalidade presencial e 59% em instituições privadas. Em relação a este último dado, chama a atenção que há uma certa aproximação tanto em Minas Gerais, quanto no Rio de Janeiro entre os percentuais relativos à categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES). Em Minas Gerais foram computados que 52% cursaram graduação em IES privadas e 48% em instituição pública; no Rio de Janeiro a situação se inverte – foram, respectivamente, 43% e 57%. Mas em São Paulo, este percentual fica proporcionalmente bastante desigual – 80% cursaram graduação em IES privadas e 20% em IES públicas. O caso de São Paulo é coincidente com os dados nacionais (GATTI; BARRETO, 2014), que identificam uma presença decisiva das instituições privadas na formação de professores.

É evidente também a busca por formação continuada: 56% das professoras afirmaram ter curso de especialização e 10% curso de mestrado. Assim como assinala Macedo (2019, p. 7), “é notória a busca das professoras por cursos de especialização que lhes possam garantir um aperfeiçoamento, indicando que a categoria está em movimento, realizando aquilo que se espera da profissão docente: a participação em processos de formação continuada”.

Quanto à função assumida nas escolas, 81% são professoras regentes na sala de aula e 17% estão em cargo de gestão. Outros 2% são professoras, mas estão exercendo atividades em salas de leitura. Dentre as respostas, 72% atuam em redes municipais de ensino e 78% são efetivas. Esse é um dado importante, uma vez que o vínculo efetivo com a rede é componente fundamental para as condições de trabalho. Concordamos com Macedo (2019, p. 8) ao afirmar que “uma rede de ensino onde os professores não mantêm vínculo empregatício tende a ser precarizada”, o que não parece ser o caso desses 3 estados.

Dentre os três estados, a maior parte das respondentes tem mais de 20 anos de atuação no magistério (38%) e as demais se distribuem entre outros intervalos de tempo menores que este. Assim como no estudo de Macedo (2019) e Macedo e Mortimer (2006) esse dado evidencia que predominam professoras experientes na atuação com o Ensino Fundamental anos iniciais. A Figura 2 apresenta o percentual de profissionais em cada intervalo de tempo de atuação na carreira.

Figura 2 – Tempo de atuação na carreira do magistério e seus percentuais

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Em relação à quantidade de turnos de trabalho, observamos um equilíbrio na soma entre os três estados indicando um ou dois turnos de trabalho – 48% e 49%, respectivamente. No entanto, ao destacarmos cada estado, separadamente, essa diferença aumenta em Minas Gerais (46% e 51%) e no Rio de Janeiro (39% e 59%). É o estado de São Paulo que eleva o percentual total de trabalho em um turno apenas, pois a relação entre um e dois turnos de trabalho se inverte significativamente – 57% e 39%. Os percentuais para três turnos de trabalho são 3% em Minas Gerais, 2% no Rio de Janeiro e 4% em São Paulo. Deste percentual, 56% são gestores e 44% são professoras de sala de aula.

Outra informação, é que a grande parte das respondentes – 90% – atua em escolas urbanas. A partir da caracterização dos participantes, passamos, agora, a apresentar alguns aspectos que selecionamos para discutir mais detidamente: a avaliação diagnóstica; a tecnologia; e o que é destacado como mais importante a se considerar no retorno às aulas na escola.

Instrumento para avaliação diagnóstica

Uma das questões do questionário indagava a respeito da avaliação diagnóstica: Qual foi o principal instrumento que você utilizou para diagnosticar o nível de conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita na volta ao ensino presencial?

Foi possível organizar as respostas em quatro categorias: avaliação diagnóstica feita pela própria professora; feita em parceria com outros professores e/ou com a

gestão ou com a rede de ensino; avaliação diagnóstica feita por outros e uma categoria indicando que não houve avaliação diagnóstica.

Neste cenário, identificamos que 288 respondentes (aproximadamente 48%) assinalaram que fizeram avaliação diagnóstica preparada por si. Deste percentual, 3% estavam em cargo de gestão, o que pode indicar a não participação de professores, neste processo de elaboração de avaliações diagnósticas.

Outra categoria identificada se refere a ter elaborado avaliações diagnósticas em parceria com outros. Foram 130 respondentes, correspondendo aproximadamente a 22%. Este grupo é formado por 83 professoras e 47 gestores. Analisando mais detidamente as respostas, identificamos que a maior parte, 128 participantes constituíram uma parceria com seus pares, ou seja, uma avaliação diagnóstica elaborada entre professores. Duas respostas indicaram uma parceria entre professores e gestão.

Se somarmos 45% das professoras que fizeram avaliação diagnóstica preparada por elas mesmas (excluindo de 48% os 3% de gestores que prepararam tais avaliações), com 22% que fizeram em parceria com outros (professores e/ou gestores) são 67% que participaram do processo de diagnosticar as aprendizagens.

Identificamos 167 respostas (aproximadamente 28%) em que as avaliações diagnósticas foram feitas pela rede de ensino (166 respondentes) e apenas uma resposta indicou a participação da gestão junto à rede.

Dos instrumentos de avaliação indicados por quem participou do processo, constatamos que a observação processual no dia a dia, as sondagens e propostas de atividades a partir do interesse dos alunos foram alguns explicitados pelas respondentes. O que indica uma ação refletida e planejada intencionalmente.

Por fim, 12 respondentes (2%) assinalaram que não houve avaliação diagnóstica – oito professoras e quatro gestores. Filtramos as respostas para ver em que período elas foram dadas e constatamos que ocorreram entre julho e novembro de 2022, o que pode indicar que a escola talvez estivesse mais voltada ao acolhimento e aos cuidados de higiene ainda tão necessários para aquele momento. No entanto, ao ampliarmos essa verificação para todas as categorias de respostas, obtivemos um quantitativo bem menor de respostas realizadas em 2023. O que nos leva a inferir que esta hipótese do envolvimento com acolhimento e com os protocolos sanitários pode ter influência mínima sobre a realização ou não de avaliações diagnósticas, já que apenas 7% das respostas foram dadas em 2023 e 98% realizaram avaliações diagnósticas.

Consideramos que é relevante a realização de avaliações diagnósticas, sobretudo após a experiência com o ensino remoto emergencial, durante a pandemia. Pelo seu caráter formativo e diretivo, poderia auxiliar os docentes no planejamento das ações de retomada das aulas. Conforme Rocha (GLOSSÁRIO CEALE, 2014), já existe um conjunto expressivo de estudos que denominam a avaliação diagnóstica como aquela realizada no início de determinado momento da escolaridade, “visando à apreensão de aprendizagens relativas a processos e ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino” (n/d). Foram quase dois anos de trabalho remoto nas escolas e, do nosso ponto de vista, seria fundamental apreender o que as crianças conseguiram compreender durante esse processo, dadas as condições adversas que

marcaram o período pandêmico. Ainda de acordo com Rocha (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, n/d), a avaliação diagnóstica

pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a avaliação diagnóstica (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.

Não há dúvida em torno da importante e necessária avaliação diagnóstica, que será o ponto de partida para o trabalho, além de ponto de convergência entre professores e estudantes. O que consideramos relevante problematizar são os contextos em que os professores não participam, integralmente, do processo educativo. Tal condição abre possibilidade de se fazer alguns questionamentos em torno da concepção subjacente ao ensinar e aprender, sobretudo considerando o contexto que nossas pesquisas discutem – a retomada das aulas totalmente presenciais, após um período de aproximadamente dois anos de ensino remoto.

É inquestionável os impactos desse período para todos os estudantes em relação ao seu desenvolvimento em uma perspectiva integral. Ter as experiências, que recorrentemente aconteciam com outro nas interações dentro e fora da escola, reduzidas drasticamente, já traz um impacto significativo aos processos de desenvolvimento. Da mesma forma, ter o ensino reduzido a um conjunto de atividades impressas, com poucas orientações e/ou atividades síncronas esparsas, viáveis para uma parcela muito pequena dos estudantes não foram suficientes para um efetivo movimento de aprendizagem para todos.

Zeichner (2008) já alertava há décadas atrás a relevância para o desenvolvimento profissional de os professores serem ativos e atuantes no seu fazer docente, o que traz oportunidades singulares para o refletir sobre o próprio fazer. Nesse contexto, em especial, é fundamental agir conhecendo e considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes. O autor também alertava para uma compreensão enviesada da prática reflexiva, que marcada pelo neoliberalismo, busca exercer um controle sobre os professores e suas práticas visando atender às metas de desempenho ou às necessidades de preparação para o mercado de trabalho.

Olhar para os saberes dos alunos em momento de retorno às aulas dentro das escolas é abrir possibilidades de acolhimento, de conhecimento e de planejamento, a fim de se traçar caminhos e estratégias para a apropriação de saberes essenciais em cada etapa da escolarização. Diferentemente de “ensinar tudo a todos”, que enfraquece o fazer docente e o próprio processo reflexivo, a questão é que os professores, coletivamente, construam finalidades e propósitos para o próprio trabalho, diante de um profundo conhecimento do seu grupo de alunos, além de um profundo conhecimento sobre o que são responsáveis por ensinar. Zeichner (2008, p. 546) faz uma conexão entre os movimentos reflexivos de docentes e a luta por justiça social:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula.

Esse processo efetiva-se por meio de avaliações formativas – diagnósticas e processuais – que produzem conhecimentos a respeito dos saberes dos alunos e de seus processos de apropriação do que é ensinado. O professor é peça fundamental nesse processo e planeja, executa e avalia o seu trabalho de forma integral – do início ao fim.

Uso da Tecnologia

Em relação ao uso de tecnologias digitais em atividades no ensino presencial, foi elaborada uma pergunta mista, com a possibilidade de que o participante pudesse escrever livremente ao selecionar a opção “outro” como resposta, além das sete opções previamente estabelecidas na pergunta.

De modo geral, as respostas se concentraram nas opções fechadas da pergunta, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Recursos tecnológicos usados pelas professoras

Dentre as tecnologias digitais, qual você mais utiliza no ensino presencial com sua turma?	Minas Gerais	Rio de Janeiro	São Paulo
Gravação de vídeos	4%	7%	5%
Vídeos disponíveis na internet	30%	30%	43%
Atividades prontas retiradas da internet	31%	25%	13%
Livros (em PDF ou noutros formatos)	10%	10%	11%
Jogos disponíveis na internet	7%	6%	11%
Não uso ferramentas digitais em sala de aula	11%	12%	4%
Outro	7%	9%	13%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Podemos inferir desse quadro que a internet segue sendo uma fonte de buscas, pois somando as diferentes possibilidades elencadas, com exceção do item “outros”,

observamos em todos os estados – 82% em Minas Gerais, 78% no Rio de Janeiro e 83% em São Paulo – uma substancial diferença em relação ao item que afirma a não utilização das ferramentas digitais. As professoras selecionaram atividades, vídeos, jogos e até livros para o uso com os alunos. Mas o maior destaque da forma de utilização está no uso de vídeos e de atividades prontas retiradas da internet.

A questão que se coloca é relativa à qualidade do que é acessado na web. Poderíamos nos perguntar: quais vídeos, quais atividades, quais jogos. Um dos limites do nosso instrumento de produção de dados é este: apenas com uma pesquisa mais aprofundada é possível chegar a essas respostas, que temos buscado com a realização dos grupos focais.

Cabe lembrar o que Chartier (1998), já no final do século passado, alertava a respeito da coexistência de práticas de escritas que estão presentes tanto em meio impresso quanto nos formatos digitais. Vemos, aqui, a presença da internet como fonte de materiais para o trabalho das professoras. Esse mesmo autor destaca, em relação à leitura de textos digitais, a necessidade de saber selecionar aquilo a que se tem acesso.

Diante da expansão das tecnologias digitais e dos materiais nelas encontrados, que também estão em crescente produção e ampliação, há uma multiplicidade de fontes, de autorias – nem sempre possíveis de se identificar – em que a qualidade e a confiabilidade se apresentam como um aspecto importante a ser considerado neste contexto. Nesse sentido, a seleção dos materiais que estão disponíveis na internet precisa ser realizada de forma intencional para não correr o risco de ser enredado diante das possibilidades que se apresentam nesse ambiente.

Cabe então nos perguntarmos: que tipo de triagem é realizada pelas professoras ao selecionar os materiais que estão na internet?

Ainda a respeito do uso da tecnologia e das possibilidades apresentadas nessa questão para as professoras, considerando os dois índices de maior resposta, tomamos o que Chartier (2021) aponta quando tratamos sobre textos digitais: é preciso diferenciar, dentro das práticas digitais, aquilo que é uma digitalização do impresso, ou seja, já existia antes das tecnologias digitais da informação e comunicação, daquilo que é uma criação digital, ou seja, sua existência depende necessariamente das tecnologias digitais.

Nesse sentido, podemos aproximar as atividades prontas retiradas da internet como pertencentes ao primeiro grupo, visto que essas atividades costumam consistir em folha de atividades que podem ser baixadas e impressas para que as crianças respondam. Desse modo, a Internet faz o papel de ser uma grande coletânea de atividades que segue a lógica de materiais que, mesmo antes da difusão e popularização da internet, já estavam presentes nas salas de aula.

Já o uso de vídeos disponíveis na internet, embora também seja uma produção cultural anterior à internet, observamos um aumento exponencial da criação de materiais audiovisuais proporcionado pelos diferentes *softwares* que estão disponíveis na internet para criação e edição de vídeos, o que simplificou e, porque não dizer, popularizou essa atividade.

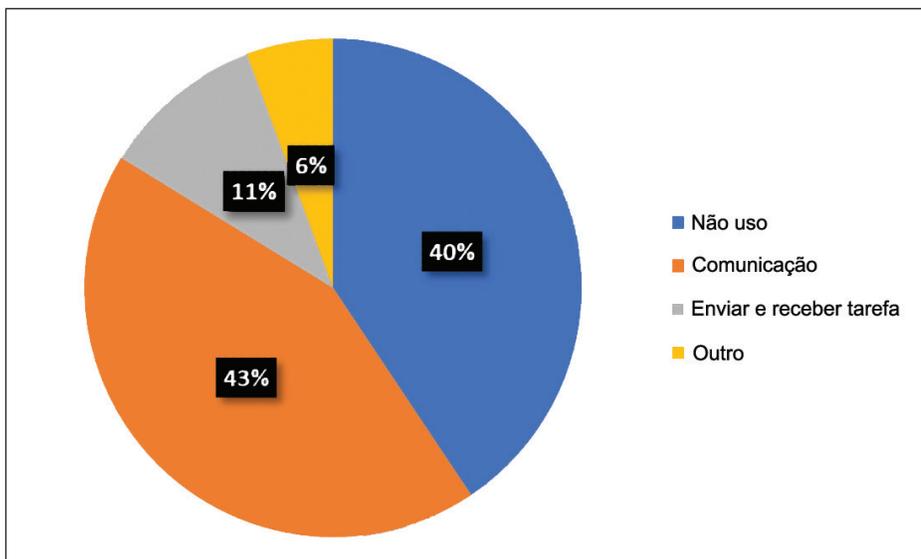
Por fim, em relação ao questionamento a respeito das tecnologias digitais mais utilizadas no ensino presencial, algumas professoras preferiram selecionar a opção

“outro” e escrever como fazem uso da tecnologia para além das possibilidades de respostas. Diferentes questões foram pontuadas como a ausência de tecnologias digitais e a falta de internet nas escolas, o uso de plataformas educativas específicas e a preparação de diferentes materiais pelas próprias professoras. Mais uma vez, apenas com outro instrumento de pesquisa, poderíamos aprofundar nessa discussão, entendendo, por exemplo, quais plataformas educativas são usadas.

O WhatsApp

Durante o ensino remoto, o WhatsApp foi o recurso mais importante que viabilizou o contato entre professores e famílias, estreitando as relações entre ambos (NOGUEIRA *et al.*, 2022). Transformou-se na sala de aula em que se compartilhava áudios com explicações para as famílias orientarem as crianças nas atividades propostas, fotos das atividades realizadas, vídeos com mensagens de saudade, de relatos sobre acontecimentos diversos na vida das crianças, forma de comunicação para explicitar necessidades das famílias, acontecimentos relacionados à covid-19 (adoecimento, falecimento, medo, dor, entre tantas outras coisas). O aplicativo que foi o principal recurso durante o ensino remoto, no retorno presencial, ainda tem o seu lugar de uso. Os dados mostram que a comunicação e enviar e receber tarefas pelo WhatsApp ainda se mantêm como atividades realizadas com frequência. A Figura 3 apresenta os resultados do uso deste aplicativo.

Figura 3 – O uso do WhatsApp na escola e suas finalidades



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

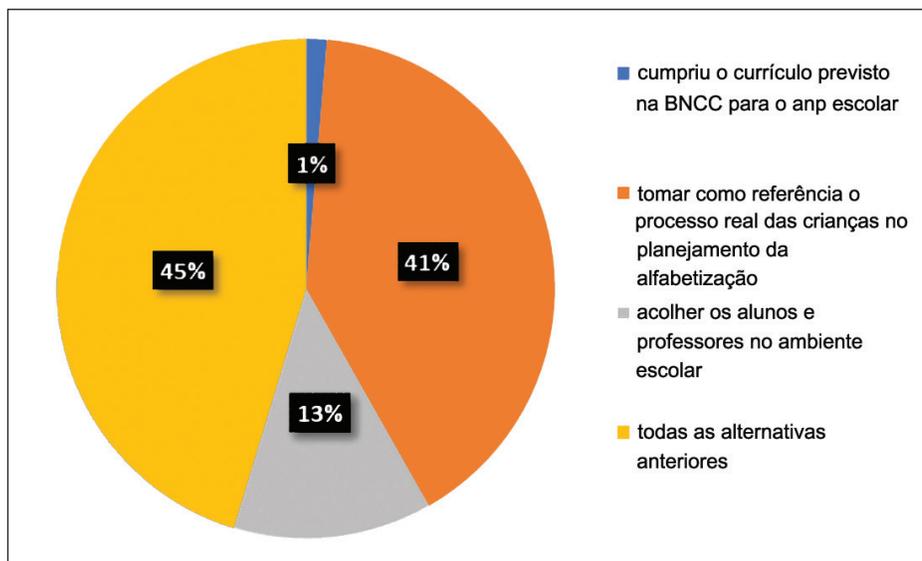
Podemos observar que 54% continuam usando o WhatsApp como forma de relacionamento com as famílias, tanto como forma de comunicação (43%), quanto para envio e recebimento de tarefas (11%). Socialmente, o WhatsApp foi incorporado na vida das pessoas, com finalidade de comunicação rápida e de aproximação entre elas, tanto para o trabalho como para o relacionamento social. Dados da Pesquisa TIC Educação 2022 (PESQUISAS SOBRE..., 2023) mostram que o uso do WhatsApp ou Telegram, por parte das escolas, subiu, de 2020 para 2022, de 46% para 52%. No entanto, a mesma pesquisa confirma uma redução do uso do WhatsApp por parte dos professores de 80% em 2021 para 68% em 2022, mas uma alta no uso do Instagram como rede social para interação com os alunos. “Entre os professores de escolas municipais, o uso do Instagram para realizar atividades educacionais e interagir com os alunos passou de 16% para 31% entre as edições 2021 e 2022 da pesquisa” (PESQUISA SOBRE..., 2023, p. 102).

Se considerarmos como relevante para as relações entre família e escola, a comunicação eficiente, rápida e mais completa em termos de registros, a Pesquisa TIC Educação 2022 mostra uma tendência de ampliação das escolas com perfil no Instagram ou Flickr. Em 2021 eram 30% e em 2022 passou para 48%.

Consideramos importante uma discussão sobre o uso do WhatsApp pela escola e professores. Há um conjunto de vantagens, mas há desvantagens também. Talvez a principal seja a questão da privacidade da vida pessoal do professor, ou seja, o respeito aos momentos que não incidem em suas horas de trabalho, a fim de preservar o lazer e o descanso. Outro desafio está em cuidar dos desvios de finalidade e isso requer investimento em conversas e explicações, caso a opção da escola seja manter o seu uso. O compartilhamento de fotos de atividades realizadas (atendendo os princípios da LGPD) e dos comunicados importantes pode ganhar uma dimensão significativa na aproximação maior com as famílias, dado que ganhou muito destaque, em algumas pesquisas, durante o ensino remoto (TASSONI; OSTI, 2022; TASSONI; BRITO, 2022; NOGUEIRA *et al.*, 2022; entre outras).

O que é mais importante considerar no retorno ao presencial

A penúltima pergunta do questionário buscava compreender aquilo que as professoras julgavam mais importante no momento de retomada das aulas presenciais. O que fazer no momento em que todas as crianças estavam de volta à escola? Talvez tenha sido essa a principal pergunta que os professores se faziam no final de 2021 e início de 2022. Como agir – pra onde olhar – Foi nesse sentido que colocamos quatro opções de respostas à pergunta: (i) cumprir o currículo previsto na BNCC para o ano escolar; (ii) tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização; (iii) acolher os alunos e professores no ambiente escolar; e (iv) todas as alternativas anteriores. A Figura 4, a seguir, nos possibilita visualizar como as professoras responderam a essa questão.

Figura 4 – O que é mais importante considerar no retorno às aulas na escola

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Podemos observar que 45% afirmaram o conjunto das respostas como importantes na volta ao ensino presencial, ou seja, cumprir o currículo previsto na BNCC, tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização e acolher os alunos. Entendemos a legitimidade dessa afirmação, dado que, por um lado, os professores sofrem pressões externas por resultados e cumprimento de metas, portanto, se preocupar com as referências curriculares nacionais tem a sua importância; mas, por outro, são sensíveis ao momento vivido, tanto do ponto de vista da importância do acolhimento à criança que talvez estivesse chegando na escola pela primeira vez em 2022, tendo vivido experiências difíceis de isolamento social e, por vezes, de luto na família; quanto de considerar os processos de ensino e aprendizagem vivenciados na pandemia.

Vale destacar que 41% afirmaram que o mais importante no momento da retomada era tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização. Esse é um dado importante pois, como mencionado acima, para se considerar esse processo real, implicaria em diagnosticar as aprendizagens e os desafios a serem superados e parece que foi isso que aconteceu.

Olhando mais detidamente as informações por estado, no Rio de Janeiro, 45% das professoras respondentes ao questionário disseram que o mais importante era tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização, tendo sido a opção mais escolhida dentre as demais, seguida da última opção, que engloba as três anteriores, com 35% das respostas à essa questão. Já nos outros dois estados, São Paulo e Minas Gerais, essas duas também foram as opções mais escolhidas, porém há uma inversão; a última opção, que engloba todas as respostas

anteriores, foi a mais escolhida, em São Paulo, com 49% das respostas e em MG com 46%, seguida da segunda opção tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização, com 35% em São Paulo e 41 % em Minas Gerais. A opção menos escolhida em todos os estados investigados foi a primeira: cumprir o currículo previsto na BNCC para o ano escolar, não chegando a 2% das respostas em nenhum deles. Isso pode indicar que, na volta ao ensino presencial, o mais relevante não era olhar para as exigências curriculares.

Sabemos que o retorno às aulas presenciais não seria fácil, uma vez que, de início, as escolas precisariam seguir ainda alguns protocolos sanitários, como o uso de álcool em gel e máscaras. Além disso, as crianças, os professores, as famílias em geral foram todos impactados de diferentes maneiras pelos desdobramentos da pandemia; talvez tivessem vivido perdas de entes queridos, ou terem se contaminado com o vírus e estarem sentido os efeitos disso, sem contar o isolamento social difícil que todos enfrentamos, com impactos psicológicos dos mais variados. Podemos dizer que é legítima a preocupação das docentes em acolher as crianças.

De certo, todo o contexto pandêmico afetou as aprendizagens. O ensino remoto na pandemia da covid-19 foi o maior desafio enfrentado pelas escolas públicas no Brasil, particularmente pelas professoras alfabetizadoras. Conforme revelado na primeira etapa da pesquisa, as escolas criaram formas de trabalho remoto com o objetivo de incluir os alunos e manter o contato das crianças com a escola. Conhecedoras da realidade socioeconômica das camadas populares, a iniciativa de ativar o contato da escola com as crianças e as famílias por meio do WhatsApp teve o objetivo de reduzir o impacto negativo da pandemia nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a sala de aula, reduzida à tela do celular para a maior parte das crianças, tornou-se um espaço de interação com as famílias, de modo assíncrono, aliadas no processo de alfabetização. As dificuldades das mesmas, pela falta de formação para realizar tal mediação, impactou a definição das atividades de alfabetização destinadas às crianças, consideradas as mais “simples e fáceis” para que os pais tivessem a compreensão e pudesse acompanhar o processo das crianças. Ainda assim, não podemos negar que o processo de alfabetização durante o ensino remoto emergencial se deu de maneira frágil e comprometida pois predominaram “aulas” por meio do WhatsApp, sem interação síncrona da professora com as crianças. De modo que, o retorno ao ensino presencial traria à tona os desdobramentos dessa fragilidade, implicando em atenção maior pelos professores. Assim, nossos dados indicam que, no momento do retorno, as professoras pareciam estar mais preocupadas em alfabetizar essas crianças, partindo daquilo que foi possível fazer durante a pandemia e acolhê-las.

Considerações finais

Se perguntas como quanto tempo é necessário para alfabetizar, qual a melhor maneira para se ensinar a ler e escrever, o que significa estar alfabetizado sempre estiveram no horizonte daqueles e daquelas que alfabetizam e daqueles e daquelas

que pensam as políticas de alfabetização, no contexto de retomada do ensino presencial essas questões ficaram ainda mais latentes. Nosso estudo revela que, nestes três estados da região sudeste – São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro – onde as professoras são majoritariamente do sexo feminino, experientes, trabalhando em dois turnos e efetivas em seus cargos, a avaliação diagnóstica se fez presente, como um caminho para o planejamento das ações pedagógicas.

Durante o ensino remoto, apesar de todo o sofrimento diante do que estávamos vivendo, bem como a sobrecarga de trabalho e as incertezas sobre como pensar as aulas sem o espaço da escola, pudemos constatar por meio das pesquisas realizadas pela AlfaRede (MACEDO, 2022), que parte dos professores se uniram para buscar juntos caminhos para operar melhor com a tecnologia, para mutirões de busca de famílias e alunos ausentes, mutirões para a organização de kits de material impresso, tinta, giz, livros, jogos etc. para serem retirados na escola pelas famílias. A força do coletivo será sempre um caminho promissor para o enfrentamento dos desafios na educação, sobretudo, depois deste período de pandemia de covid-19. Refletir, coletivamente, sobre as condições concretas da educação e da escola e reconhecer que há uma influência direta de tais condições no trabalho docente, não significa lavar as mãos, acreditando que não há o que fazer. Pelo contrário, fortalece “a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro (ZEICHNER, 2008, p. 543). A lógica neoliberal individualiza a reflexão e toma o fracasso docente como individual, também. Destacamos o apelo de Zeichner (2008) de que a prática reflexiva seja o movimento de resistência contra o *status quo*.

REFERÊNCIAS

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flávia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização de crianças brasileiras. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, Impactos da pandemia, v. 7. 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. A leitura em telas: um convite à reflexão em tempos pandêmicos. Entrevista com Roger Chartier concedida a Luzmara Curcino. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/532>.

FERREIRA PHILLIPPS, Alexandra; DA SILVA GONÇALVES FERNANDES, Janaína; FERREIRA-COSTA, Jeniffer; DA SILVA-FERREIRA, Thais; SIQUEIRA DE ANDRADE, Márcia; MONTIEL, José Maria. Percepções de docentes da Educação Básica sobre o ensino-aprendizagem na pandemia de Covid-19. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 28, 2023. DOI: 10.24220/2318-0870v28e2023a6396. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/6396>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Perfil sociocultural dos professores de 1 ao 5 ano da Rede Municipal de Recife. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 358-375, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2515>.

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

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo F. Perfil dos professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, Brasília, v. 87, p. 29-43, jan./abr. 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; PORTO, Gilceane Caetano. Dossiê Alfabetização e docência em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 14 dez. 2022.

MELLO, Juliano Pereira de; VITORINO, Artur Renda. Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 59-82, jan. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.003>.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins; MICHEL, Caroline Braga; SILVEIRA, Juliane de Oliveira Alves. A odisseia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 14 dez. 2022.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente**: posições sociais, condições de vida e trabalho de professores. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PESQUISA SOBRE o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: **TIC Educação 2022** – Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2022 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

ROCHA, Gladys; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso

TASSONI, Elvira Cristina Martins; BRITO, Antonia Edna. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e186622, p. 1-21, 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; OSTI, Andreia. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALFABETIZAÇÃO EM ALAGOAS: avaliação emergente sobre o retorno escolar presencial

*Adriana Cavalcanti dos Santos
Andrezza Sibelly Soares Mendes
Érica Raiane de Santana Galvão
Jânio Nunes dos Santos
Viviane Caline de Souza Pinheiro*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

As experiências docentes dos professores alfabetizadores durante a pandemia da covid-19, como enunciaram Santos *et al.* (2021), longe de uma simples adequação ao formato de ensino, provocou mudanças didático-pedagógicas e curriculares no saber-fazer docente, além de evidenciar as disparidades regionais e locais relacionadas ao acesso das crianças às tecnologias digitais, resultados da alteração do modelo de ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esse cenário de mudanças e incertezas apresentou desafios para os que atuaram na linha de frente da educação, especialmente, professoras do ciclo de alfabetização, em virtude, entre outros fatores, da desigualdade social e econômica do Brasil, considerando que grande parte das crianças das escolas públicas brasileiras não dispõe de tecnologias digitais e de acesso à *internet*.

Atravessado por resultados de baixo desempenho das crianças na aprendizagem da língua escrita (PINHEIRO; SANTOS, 2018), a conjuntura da alfabetização em Alagoas vem se tornando complexa, considerando os desafios da formação da criança leitora e produtora de textos na cultura do impresso e na cultura digital (SANTOS *et al.*, 2020). Alagoas, de acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2022), continua liderando, em números absolutos, o analfabetismo no país.

No Estado, o analfabetismo afetava até o ano de 2022 cerca de 370 mil pessoas. Mesmo com a redução dos índices, a taxa entre as pessoas com 15 anos ou mais passou de 16%, em 2019, para 14,4%, em 2022, ocupando o segundo lugar do país (IBGE, 2022). Em se tratando do desempenho das crianças em leitura e escrita para o segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais, os resultados dos percentuais dos níveis de Proficiência em Língua Portuguesa da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2023), em Alagoas, no ano de 2019, foram respectivamente: nível abaixo de 1 (8,44%), nível 1 (5,83%) nível 2 (10,05%), nível 3 (16,17%), nível 4 (19,09%), nível 5 (18,33%), nível 6 (13,77%), nível 7 (5,89%) e nível 8 (2,43%).

Diante dos resultados citados, os estudantes do segundo ano em Alagoas, no ano de 2019, representavam um maior índice nos níveis 3, 4 e 5. O nível 4, indicado como o percentual que possui mais alunos, contempla os que são capazes de localizar informações explícitas, escrever palavras trissílabas, podendo ter sílabas não canônicas, e escrever um texto, cuja ortografia pode apresentar desvios e haver ausência de alguns elementos necessários à caracterização do gênero proposto (BRASIL, 2020). Percebe-se, assim, que em 2019, os alunos do segundo ano conseguiam se comunicar através da leitura e da escrita mesmo com alguns equívocos e limitações.

Em 2021, os resultados dos níveis de proficiência em língua portuguesa¹¹ dos alunos do segundo ano, no estado de Alagoas, indicaram: nível abaixo de 1 (26,52%), nível 1 (18,66%), nível 2 (15,97%), nível 3 (15,36%), nível 4 (6,43%), nível 5 (7,06%), nível 6 (5,26%), nível 7 (4,39%) e nível 8 (0,35%). Os resultados apontados pela prova SAEB escancaram os reflexos da pandemia na aprendizagem e no processo de alfabetização desses alunos. Assim, o nível abaixo de 1 é apontado como o maior percentual no qual se encontram os alunos do segundo ano, e “[...] provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar” (BRASIL, 2020, p. 5), ou seja, possuem dificuldades básicas de reconhecimento do som e na grafia das letras.

Esses resultados revelam que o trabalho desenvolvido durante a pandemia através do modelo de Ensino Remoto Emergencial – ERE não foi capaz de garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos, de maneira que, em muitos contextos, os alunos regrediram nos conhecimentos em torno do sistema de escrita alfabético, atualmente sabendo pouco sobre ele. Isso também coloca em destaque que o período pandêmico impactou na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças no estado de Alagoas, além de que será preciso não só a recomposição das aprendizagens nesse processo de retorno às aulas presenciais, mas um movimento contínuo de práticas de linguagens significativas própria da cultura letrada.

A curiosidade epistemológica desta pesquisa surge a partir dos resultados parciais da primeira etapa da investigação do macroprojeto “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F.” (MACEDO, 2020), em que professoras alfabetizadoras, participantes voluntárias da investigação, avaliaram: os desafios, as aprendizagens, a relevância socioeducativa e curricular do retorno à presencialidade para as aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, este texto define por objetivo identificar como as professoras alfabetizadoras avaliaram o retorno das aulas presenciais em Alagoas.

11 Os níveis de proficiência em Língua Portuguesa dizem respeito ao aprendizado em leitura aferido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), numa escala de 1 a 8. Para o 2º ano do ensino fundamental, espera-se que no nível 1, o estudante relacione à escrita sons consonantais em início de palavras, sons iniciais de palavra dissílaba ou intermediário em palavra trissílaba, leia palavras dissílabas e trissílabas com estrutura canônica a partir de ditado ou com apoio de imagem. Por vez, no nível 8, o estudante deve leitura de textos, localiza informações no texto e escreve alfabeticamente considerando a ortografia. Para saber mais, consultar: Escalas de Proficiências do Saeb (BRASIL, 2020).

Na continuidade discursiva, o artigo organiza-se em três seções. A primeira, dialoga sobre a alfabetização e as condições de trabalho docente em interface com o cronotopo da pandemia; a segunda, apresenta a metodologia da pesquisa quanti-qualitativa; a terceira, descreve e analisa os dados quantitativos coletados em Alagoas em face das avaliações feitas pelas professoras alfabetizadoras acerca do retorno das aulas presenciais; e, por fim, são tecidas as considerações finais.

Alfabetização e os impactos da pandemia no retorno ao presencial: avaliação e desafios

Historicamente, sobre a alfabetização no Brasil, são apresentados enunciados relacionados às tentativas de “erradicar o analfabetismo”, em um movimento pendular de uso de métodos de alfabetização para ensinar as crianças a ler e escrever, isto é, ora alfabetizar com métodos sintéticos, ora analíticos ou até mesmo os dois simultaneamente (MORTATTI, 2006). Segundo a autora, as políticas de alfabetização no Brasil estão diretamente relacionadas ao projeto de nação, o que explica a utilização dos métodos de alfabetização como um experimento para alfabetizar as crianças mais rapidamente. Nesse sentido, quais são os sujeitos da alfabetização? Para que e como alfabetizá-los?

Nesse movimento, entre os marcos legais, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), lei nº 13005/2014, em sua Meta 5, prescreve “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Esta meta induz o fomento de políticas em prol da alfabetização das crianças no país. Contudo, também intervêm, entre outros campos, na formação docente e nas condições de trabalho que garantam o seu cumprimento.

Ao se tratar da alfabetização pós-pandemia, o retorno à presencialidade fez emergir a necessidade de desenvolver diferentes estratégias didático-pedagógicas para que as desigualdades educacionais escancaradas com o isolamento e a covid-19, e refletidas nos resultados da prova SAEB 2021, pudessem ser minimizadas, indicando a criação de alternativas para a recomposição da aprendizagem. Com isso, os impactos causados pela pandemia na alfabetização dos alunos brasileiros e alagoanos estiveram associados não só à ausência de interação entre professor-aluno, à dificuldade de acesso à *internet*, mas ao saber-fazer docente mediante o “novo *designer*” de aulas mediadas pelas tecnologias (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021).

Ainda, tendo como fonte a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, conclui-se que o desempenho médio dos estudantes alagoanos, das redes públicas que participaram da prova SAEB, caiu 20,4 pontos na disciplina de língua portuguesa. Ademais, observa-se um aumento de aproximadamente 15% dos alunos que estavam no nível zero da escala de proficiência (MEC, 2023).

No contexto das desigualdades afloradas no percurso de alfabetização, a pandemia pode ser entendida como uma drástica ruptura compreendida por meio de algumas variáveis, sendo elas: a) a falta de relações entre as realidades das instituições de ensino pública e privada; b) desigualdades socioeconômicas reveladas nas/pelas questões regionais; c) a

adaptação ao novo modelo de trabalho pedagógico; d) a falta de preparo dos professores para lecionar durante a pandemia; e) a participação da família (COLELLO, 2021).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores da rede pública, notou-se que não estavam vinculados apenas à falta de acesso dos alunos às aulas, mas ao novo formato de aulas que deveriam ministrar, o que revela que antes da pandemia os professores não costumavam trabalhar com as tecnologias digitais no cotidiano de suas aulas (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020). As modalidades e etapas de ensino precisaram se readaptar à suspensão das aulas, tendo a maioria optado pelo ERE. No entanto, esse formato de ensino não mensurou, devido à emergência do momento pandêmico, as subjetividades em torno dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em cada uma dessas etapas, principalmente quando se discute acerca da alfabetização.

Na pandemia, a ruptura no ciclo de alfabetização acabou se tornando realidade, ao compreender que essa falta de contato físico para mediar a aprendizagem do sistema de escrita alfabético fez com que os alunos sentissem mais dificuldade no processo (isso sem considerar as desigualdades sociais). Assim, os resultados das pesquisas nacionais que revelam as consequências dessa ruptura fizeram com que fosse desenvolvido o compromisso nacional instituído recentemente pelo atual governo, intitulado como “Criança Alfabetizada” (BRASIL, 2023), que tem articulado uma perspectiva de aprendizagem considerando os impactos da pandemia para a alfabetização no Brasil e emerge como contra-resposta/ contra-palavra à Política Nacional de Alfabetização, do governo anterior.

Mediantes as rupturas supracitadas, o período pandêmico, além das incertezas e desafios causados, desencadeou algumas aprendizagens por parte dos professores diante do reflexo da convivência e interação com os recursos tecnológicos. Nesse movimento de (re)descoberta das práticas pedagógicas, os professores passaram a explorar saberes nutridos pela vivência do cotidiano no ensino remoto desvelando saberes que emergiram daquela realidade.

Procedimentos metodológicos

Os discursos defendidos, nesse artigo, emergem da análise dos dados da segunda etapa da pesquisa do coletivo ALFAREDE, que tratou do retorno ao ensino presencial, nos de uma investigação quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Este coletivo foi instituído em 2020 no contexto da pandemia da covid-19 e tinha como objetivo investigar discursos e práticas de alfabetização que foram produzidas no momento da pandemia, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização. Nesta segunda etapa, seguindo o mesmo desenho metodológico do AlfaRede, definiu-se por objetivo nacional conhecer como tem se dado o trabalho presencial no contexto do pós pandemia da covid-19.

Os procedimentos de pesquisa definidos pelo AlfaRede, nas duas etapas, foram: um *survey* e grupo(s) focais. No que se refere ao *survey*, foi construído na plataforma virtual *Google Forms* e enviado por meio de endereço eletrônico e/ou *link* compartilhado pelo aplicativo *WhatsApp*, *e-mail* e outras plataformas digitais. O referido instrumento misto abordava o perfil dos professores participantes e sobre a avaliação

desses professores para a volta ao presencial. O grupo focal, cujas questões norteadoras foram definidas pelo AlfaRede, deveriam ser materializados com no máximo 6 professores alfabetizadores que preencheram o *survey*.

O *corpus* de análise deste capítulo é proveniente da aplicação do *survey* no Estado de Alagoas, que permitiu, em contexto de análise, o diálogo entre os fundamentos teóricos e os sentidos produzidos a partir das avaliações das professoras alfabetizadoras referentes ao retorno às aulas presenciais, considerando que, durante a pandemia, em muitos contextos escolares, foi possível perceber que um grande percentual de crianças foi excluído das potencialidades das culturas do impresso e digital.

O questionário continha 27 questões fechadas e 1 questão aberta. As questões fechadas, para além do perfil profissional das professoras, da avaliação das condições de trabalho e das aprendizagens docentes e discentes com retorno presencial às aulas, suscitam três categorizações de análise qualitativa das respostas e subcategorias mediante enunciados dos informantes, sendo elas: a) preparação didático-pedagógica, estrutural e sanitária para o retorno às aulas; b) presencialidade dos alunos ao retorno; c) tensões gerenciais da sala de aula; d) rupturas da presencialidade quanto aos aspectos didático-metodológicos; e) saberes experienciais dos professores após o ensino remoto; e f) currículo prioritário.

Para seleção da amostra foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ciclo de alfabetização, atuante no Estado de Alagoas; ocupar cargos concomitantes à docência nos anos iniciais do ensino fundamental (coordenação ou supervisão pedagógica, outros). Excluiu-se os profissionais que, embora atuando nos anos iniciais do ensino fundamental em cargos de gestão, coordenação ou supervisão pedagógica, não estavam atuando como professor na referida etapa.

Em Alagoas, dos 102 municípios existentes, participaram do *survey* 33 municípios, cujo *corpus* coletado corresponde a 646 (seiscentos e quarenta e seis) professores alfabetizadores que responderam voluntariamente o questionário *online*. Esses dados foram tabulados, considerando-se o perfil do conjunto geral das respostas, bem como a segmentação por cidades do Estado de Alagoas. Essa organização pretendia identificar e compreender as tendências do Estado de Alagoas, além de estabelecer intercruzamentos entre as categorias de análise.

Os resultados, na investigação, não têm pretensão de generalizá-los em nível do Estado de Alagoas, contudo, considera-se ser possível observar tendências no conjunto dos resultados que podem contribuir para uma compreensão dos processos de intervenções políticas e estratégias de recuperação das aprendizagens de crianças em processo de alfabetização em Alagoas.

Municípios participantes

Em Alagoas, participaram 646 (seiscentos e quarenta e seis) professoras alfabetizadoras da coleta de dados por meio da aplicação do questionário pelo *Google*

Forms. As referidas participantes compõem o quadro efetivo e/ou temporário dos 33 (trinta e três) municípios alagoanos, abaixo relacionados.

Tabela 1 – Municípios alagoanos participantes

Municípios	Quantidade	%	% acumulado
Arapiraca	214	34,4%	34,4%
Maceió	72	11,6%	46,0%
Coruripe	59	9,5%	55,5%
Santana do Ipanema	44	7,1%	62,5%
São José da Laje	38	6,1%	68,6%
São Luis do Quitunde	29	4,7%	73,3%
Passo de Camaragibe	27	4,3%	77,7%
Craibas	25	4,0%	81,7%
Delmiro Gouveia	20	3,2%	84,9%
Joaquim Gomes	20	3,2%	88,1%
Pilar	15	2,4%	90,5%
Igaci	14	2,3%	92,8%
Messias	12	1,9%	94,7%
Palmeiras dos Índios	7	1,1%	95,8%
Rio Largo	6	1,0%	96,8%
Atalaia	2	0,3%	97,1%
Flexeiras	2	0,3%	97,4%
Porto Real do Colégio	2	0,3%	97,7%
Arapiraca e Coruripe	1	0,2%	97,9%
Arapiraca e Estrela de Alagoas	1	0,2%	98,1%
Arapiraca e Feira Grande	1	0,2%	98,2%
Arapiraca e São Sebastião	1	0,2%	98,4%
Barra de Santo Antônio	1	0,2%	98,6%
Maceió e Rio Largo	1	0,2%	98,7%
Paripueira	1	0,2%	98,9%
Passo de Camaragibe e Maceió	1	0,2%	99,0%
Pilar e Maceió	1	0,2%	99,2%
Porto de Pedras	1	0,2%	99,4%
São Miguel dos Campos	1	0,2%	99,5%
São Sebastião	1	0,2%	99,7%
Satuba	1	0,2%	99,8%
União dos Palmares	1	0,2%	100,0%
Não informado	24		
Total	646	100%	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

Dos municípios respondentes, destacou-se a efetiva participação das professoras alfabetizadoras de dois municípios, Arapiraca (34,4%) e Maceió (11,6%), que perfizeram quase a metade dos resultados (46%). O município de Arapiraca, a exemplo, foi o único que contou com a presença de mais de 200 (duzentos) respondentes, um pouco mais de um terço dos dados do estado de Alagoas.

Em sequência, os municípios de Coruripe (9,5%), Santana do Ipanema (7,1%), São José da Laje (6,1%), São Luís do Quitunde (4,7%), Passo de Camaragibe (4,3%), Craíbas (4%), Delmiro Gouveia (3,2%) e Joaquim Gomes (3,2%) também apresenta expressividade no quantitativo das respondentes, tendo em vista que, conjuntamente, totalizaram quase o mesmo percentual de Arapiraca e Maceió juntos (42,1%). O percentual de participantes por municípios indica uma variação entre a quantidade de professoras participantes, o que pode ser indício da dificuldade de disseminação de um instrumento de pesquisa em rede estadual.

O distanciamento em termos quantitativos ocorre principalmente nos municípios de Pilar (2,4%), Igaci (2,3%), Messias (1,9%), Palmeiras dos Índios (1,1%), Rio Largo (1%) e, de forma mais contundente, em Atalaia (0,3%), Flexeiras (0,3%), Porto Real do Colégio (0,3%), Arapiraca e Coruripe (0,2%), Arapiraca e Estrela de Alagoas (0,2%), Arapiraca e Feira Grande (0,2%), Arapiraca e São Sebastião (0,2%), Barra de Santo Antônio (0,2%), Maceió e Rio Largo (0,2%), Paripueira (0,2%), Passo de Camaragibe e Maceió (0,2%), Pilar e Maceió (0,2%), Porto de Pedras (0,2%), São Miguel dos Campos (0,2%), São Sebastião (0,2%), Satuba (0,2%), União dos Palmares (0,2%). Outrossim, cabe destacar que 24 professoras não informaram a qual município estão vinculadas.

Embora a participação das professoras de alguns municípios tenha sido menor em comparação a outros, essa participação contribui de maneira efetiva e significativa, haja vista que evidencia as avaliações das respondentes diante do retorno das aulas presenciais cujas vozes ressoam por meio dos dados analisados. Nas tabelas presentes na subseção abaixo serão apresentados o perfil dessas professoras participantes da pesquisa em Alagoas.

Professoras alfabetizadoras: perfil e emergência de problematizações

Esta subseção apresenta o perfil das participantes relativo ao sexo/gênero, raça/cor, grau de escolaridade, modalidade de ensino da graduação, rede de realização da graduação, função em que ocupam na escola, rede em que atuam, vínculo empregatício, quantitativo de escolas que atuam e experiência profissional.

Tabela 2 – Sexo/gênero dos participantes

Sexo	Qtde	%
Outro	0	0,0%
Masculino	48	7,4%
Feminino	598	92,6%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

A Tabela 2 indica a predominância de mulheres, representando que a maioria dos respondentes foram de professoras alfabetizadoras, cujos resultados indicam o quantitativo de 92,6% desse público, enquanto pessoas do sexo masculino totalizaram apenas 7,4% dos dados. Evidencia-se assim a marca histórica da feminilização do magistério.

Tabela 3 – Raça/cor das participantes

Raça	Qtde	%
Indígena	1	0,2%
Amarela	23	3,6%
Preta	42	6,5%
Branca	152	23,5%
Parda	428	66,3%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

Quanto à raça/etnia autodeclarada, na Tabela 3, a cor parda equivale à mais da metade dos respondentes, contabilizando cerca de 66,3%. Na sequência, cor branca ocupou a segunda posição, no entanto, contou com menos de 25% do percentual das participantes. Em continuidade, têm-se a cor preta autodeclarada por 6,5% e a amarela por 3,6%. A quantificação equivalente à etnia indígena equivale à autodeclaração de apenas uma participante.

Tabela 4 – Grau de escolaridade dos participantes

Grau de escolaridade	Qtde	%
Doutorado	1	0,2%
Ensino fundamental	4	0,6%
Ensino médio (magistério)	27	4,2%
Mestrado	18	2,8%
Graduação	263	40,7%
Especialização	333	51,5%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

Seguindo a ordem de maior titulação acadêmica, os resultados da Tabela 4 geram questionamento, tendo em vista os dados equivalentes ao grau de escolaridade de quatro participantes que afirmaram possuir o ensino fundamental completo, no entanto, desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) preconiza que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em continuidade, 4,2% professoras afirmaram ser formadas no ensino Médio Normal (magistério), ocupando o terceiro maior percentual entre as opções apresentadas pela Tabela 4. Nesse sentido, apenas o item referente ao ensino fundamental não atende ao que está definido pela LDB nº 9394/96, em seu Art. 62.

Alicerçados pelo artigo mencionado, tem-se as participantes com o ensino superior completo representando 40,7%. Assumindo o maior quantitativo e mais da metade do percentual, encontram-se os que possuem especialização, contemplando o percentual de 51,5%. Esse dado revela a continuidade dos processos formativos para a prática docente.

Os respondentes com formação a nível de mestrado e de doutorado perfazem apenas 3% dos resultados gerais. Esses dados indicam a não continuidade do processo de formação profissional, mas também a ausência do diálogo com as instituições de ensino superior no Estado de Alagoas em uma intrínseca relação entre teoria e prática no movimento de ser professor-pesquisador.

Tabela 5 – Modalidade de ensino dos participantes

Modalidade de Ensino na sua Graduação	Qtde	%
EaD	131	20,3%
Semipresencial	143	22,1%
Presencial	372	57,6%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

A Tabela 5 destaca a modalidade de ensino as quais as professoras concluíram a suas graduações. Dentre as modalidades, destacaram-se a educação a distância (EaD), o semipresencial e o presencial. Os resultados mostram que mais da metade das participantes afirmaram ter se formado na modalidade presencial, apontando para uma porcentagem de 57,6%. Entretanto, as demais também apresentam certo crescimento, tendo em vista que compõem em conjunto 42,4%. Nesse contexto, a formação docente acontece em diferentes modalidades asseguradas por legislações nacionais.

Tabela 6 – Rede de realização da Graduação

Rede	Qtde	%
Privada	405	62,7%
Pública	241	37,3%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

A Tabela 6 mantém relação com a Tabela 5 ao apresentar as porcentagens das redes de ensino em que realizaram seus cursos de graduação. Esses dados evidenciam aspectos relevantes ao constatar que a maioria deles cursaram na rede privada, compondo 62,7% dos resultados, enquanto a rede pública obteve 37,3%. Esses resultados apontam o investimento de programas/políticas que ampliam o acesso das pessoas ao ensino superior, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para todos (ProUni). Contudo, esse investimento, ao que os dados explicitam, tem causado um esvaziamento das instituições públicas em face do acesso às redes privadas de ensino superior, o que promove o afastamento da luta para uma universidade pública e de qualidade.

Em se tratando da função que as professoras ocupam nas escolas em que atuam, 92,7% das participantes estão lotadas em sala de aula. As demais funções ocupadas por outras participantes da pesquisa foram: 0,6% são responsáveis pela biblioteca/sala de leitura e 6,7% assumem a função de coordenação, supervisão pedagógica ou direção escolar.

Em se tratando da rede em que os professores pertencem, a maioria atua apenas em uma rede municipal (94,1%). Em seguida, atuam nas redes municipal e estadual (2,9%); municipal e privada (1,4%); privada (1,2%); estadual e privada (0,2%); e estadual (0,2%).

Tabela 7 – Vínculo empregatício dos participantes

Vínculo empregatício	Qtde	%
CLT	35	5%
Efetivo	314	49%
Outro	51	8%
Temporário	246	38%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

A Tabela 7 apresenta o vínculo empregatício das professoras alfabetizadoras, indicando que quase metade do percentual são professoras efetivas (49%). Dos 38% das respondentes que possuem o vínculo de maneira temporária, há o indicativo da precarização do trabalho docente, sendo que os dados apontam que essas professoras atuam, em grande parte, também nas redes municipais. Em continuidade, as professoras com carteira assinada representam 5% da amostra e com outro tipo de vínculo indicam 8%. Emerge desses resultados a necessária discussão acerca dos direitos dos profissionais da educação, de maneira que se garanta condições de trabalho, estabilidade profissional e valorização profissional.

Tabela 8 – Quantitativo de escolas de atuação dos participantes

Em quantas escolas trabalha	Qtde	%
0	0	0,0%

continua...

continuação

1	476	73,7%
2	156	24,1%
3	9	1,4%
4	2	0,3%
Não respondeu	3	0,5%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

Em relação à atuação docente na escola, a Tabela 8 destaca a quantidade de escolas que os respondentes trabalham. Pela maioria atuar em apenas uma rede, no caso, a do município, a jornada de trabalho se dava em uma única escola, o que foi confirmada na Tabela 8, representada por 73,7% das participantes.

O índice de professoras alfabetizadoras que têm uma jornada dupla de trabalho alcançou o segundo maior percentual, com 24,1%. Em sequência, tem-se a indicação de jornada tripla em escolas (1,4%) e quatro ambientes (0,3%). Os dados indicam ainda que 0,5% de professoras que não responderam ao questionamento. Assim, a identificação da quantidade de escolas que as participantes trabalham, embora evidenciem que em sua maioria lidam com apenas um cenário escolar, é necessário considerar que as professoras alfabetizadoras experienciam diferentes realidades pedagógicas.

Tabela 9 – Experiência profissional

Tempo de experiência no magistério	Qtde	%
0 a 5 anos	156	24%
6 a 10 anos	138	21%
11 a 15 anos	108	17%
16 a 20 anos	73	11%
Mais de 20 anos	171	26%
Total Geral	646	

Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

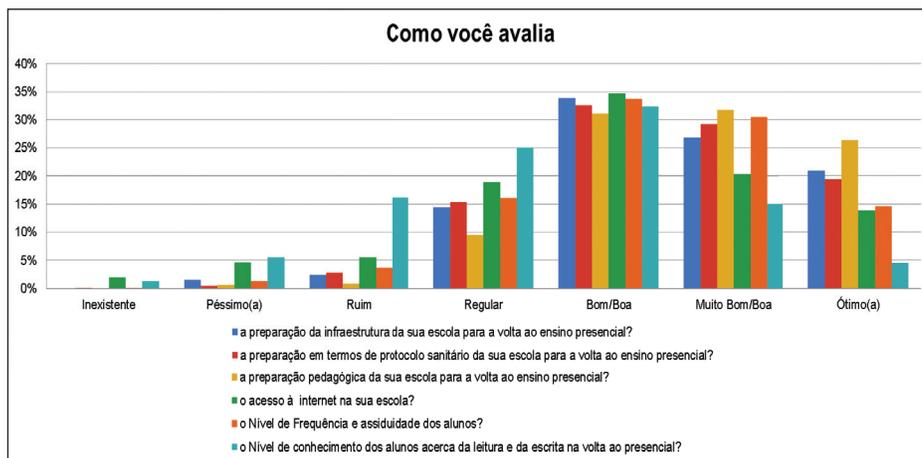
A Tabela 9 evidencia, no que se refere ao tempo de experiência profissional, que a maioria das professoras alfabetizadoras possuem mais de 5 anos no ciclo de alfabetização. Destaca-se o percentual de participantes que possui uma experiência profissional com mais de 20 anos de atuação. Isso demonstra que possuem conhecimentos acumulados inerentes ao saber-fazer docente.

Análise e discussão: avaliação acerca do retorno ao ensino presencial

Diante do cronotopo do retorno presencial, as professoras alfabetizadoras foram convidadas a avaliar aspectos relacionados à preparação das instituições escolares

referentes à infraestrutura, aos protocolos sanitários, à preparação pedagógica, ao acesso à *internet*, à frequência e assiduidade dos alunos e ao nível de conhecimento relacionado à leitura e a escrita, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Avaliação dos docentes para a volta ao presencial



Fonte: Pesquisa AlfaRede/ Alagoas (2022).

Em se tratando da infraestrutura escolar para o retorno presencial, a partir do exposto no Gráfico 1, a maioria das participantes da pesquisa, com aproximadamente 34% de respondentes, avaliaram-na como bom/boa. Os segundo e terceiro maior percentuais trata-se de muito bom, com 27%, e ótimo, com 21%. Ademais, 14% das professoras alfabetizadoras apontaram que a infraestrutura da escola era considerada regular e, somente, 3% indicaram-na como ruim. Ainda, aproximadamente, 1% das participantes avaliaram a preparação da infraestrutura como péssima.

Em linhas gerais, para as professoras alfabetizadoras, mesmo com o longo período em que as escolas ficaram fechadas devido à pandemia, após o retorno à presencialidade, a infraestrutura desse ambiente se deu de maneira favorável. Cabe expressar que, com a volta às aulas e com as instalações da escola em boas condições, as condições de trabalho podem ter sido favorecidas.

No que se refere aos protocolos sanitários, os maiores percentuais estão concentrados na opção “Bom”, correspondendo a 33% dos alfabetizadores, “Muito bom”, com 26%, e “Ótimo”, com 21%. Na continuidade, percebe-se que 14% das professoras indicaram que os protocolos foram regulares e menos de 4% dos respondentes consideraram os protocolos sanitários “ruins” e “péssimos”. Nota-se ainda que os resultados sobre a preparação em termos dos protocolos sanitários foram positivos, fato que pode indicar que houve investimento público com o intuito de combater a proliferação do vírus nas unidades escolares.

Em referência à preparação pedagógica, 32% das professoras alfabetizadoras indicaram como tendo sido “muito boa”. Aproximadamente 32% indicam que foi

boa e 26% ótima. Apenas 9% das participantes contestaram que a preparação ocorreu de forma regular e 1% considerou péssima. Dessa forma, para as professoras alfabetizadoras, a preparação pedagógica aconteceu de maneira positiva, indicando que houve, por parte das redes, ações que garantiram o retorno a presencialidade.

Com relação ao acesso à *internet*, das professoras participantes, 35% indicaram que dispuseram de um bom acesso à *internet*, 20% afirmam que obtiveram um acesso “muito bom” e 14% confirmaram ter sido “ótimo”. Indicaram ainda que 18% obtiveram acesso à *internet* de forma “regular”. Nesse sentido, o posicionamento das informantes acerca do acesso à *internet* variou entre acima da média e suficiente para o momento do retorno ao presencial. Contudo, aproximadamente 6% das participantes consideraram o acesso “ruim” e 5% “péssimo”.

Considerando os resultados da amostra, é possível afirmar que a maioria das professoras alfabetizadoras deste *corpus* não tiveram dificuldades com o acesso à *internet* no retorno das aulas e nem durante o ensino remoto, como destacam Macedo e Cardoso (2022). As dificuldades ocorreram por parte dos alunos que não tiveram acesso à *internet* para continuar seus processos de aprendizagem durante o contexto pandêmico.

Em observância à frequência e assiduidade dos alunos durante ao retorno para o presencial, 34% das professoras alfabetizadoras indicaram haver uma boa frequência dos alunos, 30% afirmaram que a frequência e assiduidade foi “muito boa”, 15% a consideraram “ótima” e 16% avaliaram como regular. Em contrapartida, 4% das alfabetizadoras apontaram que a frequência se deu de forma “ruim” e 1% indicou como inexistente. Esses dados apontam que 79% das professoras alfabetizadoras avaliam que seus alunos estão frequentando as aulas e são bastante assíduos, o que revela a importância da mediação e do contato direto para o processo de alfabetização.

Com base no diagnóstico de conhecimento relacionado à leitura e à escrita, apenas 4% o avaliam como “ótimo”, 15% avaliaram os conhecimentos como “muito bom” e 33% indicaram que as crianças possuem um “bom conhecimento” da leitura e da escrita. Das participantes, 25% indicaram que os conhecimentos das crianças se apresentaram de forma “regular”, isto é, podem ser considerados suficientes, tendo em vista que muitas crianças passaram pelo ERE, 16% consideraram o conhecimento da língua escrita por parte dos alunos ruim, 6% delas indicaram ter sido péssimo e 1% informou ser insuficiente.

Em síntese, mais da metade das professoras alfabetizadoras (52%) consideraram os conhecimentos de seus alunos, no que diz respeito à leitura e à escrita ótimas, muito bons ou bons. Essa avaliação diverge dos resultados da prova SAEB 2021, cuja maioria dos alunos do segundo ano estavam no nível abaixo do 1, o que demonstra que o conhecimento que eles possuem estaria mais perto do que foi identificado como péssimo e insuficiente, que juntos não representam nem 10% da opinião das participantes.

Esses dados indicam que não existe relação entre as respostas das professoras alfabetizadoras e os dados oficiais da prova SAEB, uma vez que elas mencionam que os conhecimentos da língua escrita são satisfatórios, e os resultados das provas afirmam que essas informações estão distantes de ser uma realidade. Com isso, são

reveladas ainda mais incertezas para a garantia da alfabetização dos alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental, como aponta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023).

Em últimas palavras, para (não) concluir...

Este capítulo objetivou analisar, de forma descritiva e dialógica, como as professoras alfabetizadoras avaliaram o retorno às aulas presenciais em Alagoas, considerando os seguintes eixos temáticos: infraestrutura escolar; protocolos sanitários; preparação pedagógica; acesso à *internet*; frequência e assiduidade dos alunos; e nível de conhecimento relacionado à leitura e a escrita, considerando o que havia sido vivido por elas no contexto pandêmico.

A pesquisa indica que, na avaliação das professoras alfabetizadoras, a maioria considera que a(s) escola(s) em que trabalham apresentavam uma boa infraestrutura física para receber as crianças no retorno presencial, indicando, mesmo com o longo período de fechamento das escolas e o abandono de algumas delas em muitas regiões do país, com relação à estrutura desse espaço, apresentaram-se de forma satisfatório.

Referente aos protocolos sanitários, as professoras avaliaram que houve preparação e acompanhamento, respeitando as orientações propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tendo em vista a preocupação em retornar às aulas com segurança e evitando uma nova onda de contágios do vírus SARS-CoV-2. A maioria das alfabetizadoras aponta ter havido uma preparação pedagógica satisfatória para a volta presencial, evidenciando que foram realizadas ações de formação pelas redes de ensino.

Em referência ao acesso à *internet* para o retorno presencial, a maioria das participantes afirmou que a *internet* disponibilizada nos espaços escolares era considerada muito boa. Se por um lado a maioria das escolas dispõe de uma boa rede de internet, por outras pesquisas mostram também que o baixo letramento digital docente implica em dificuldades em elaborar material didático digital, o que conduziu às recorrentes práticas de *prints* de atividades prontas disponíveis na rede.

A frequência dos alunos, durante o retorno presencial, segundo as participantes, ocorreu de maneira positiva. Este fato pode estar relacionado à ansiedade das crianças e dos pais pelo retorno presencial com o propósito de vivenciar interações com colegas e professoras, além de entender que o processo de alfabetização deve ocorrer por meio do contato direto entre professores e alunos, potencializado pela mediação pedagógica para a aprendizagem da língua escrita.

Com base no diagnóstico realizado acerca dos conhecimentos sobre leitura e escrita dos alunos após o retorno das aulas presenciais, mais da metade das professoras alfabetizadoras avaliaram que a compreensão acerca da língua escrita pode ser considerada ótima, muito boa ou boa, o que representa um distanciamento diante dos resultados apontados pela prova SAEB do ano de 2021. Essa divergência coloca em evidência a necessidade de investigações que permitam avaliar o desempenho das crianças em leitura e escrita na escola, de modo que possam ser propostas políticas

de alfabetização no Brasil capazes de tornar possível os processos de recomposição de aprendizagens que não foram construídas adequadamente com a interrupção das aulas presenciais dos alunos da escola pública por, aproximadamente, dois anos, em muitos contextos nacionais.

Há que se considerar o caráter delicado em que o retorno ao presencial se deu, em face de uma pandemia que moveu as bases estruturais do ensino brasileiro na educação básica, que é eminentemente presencial. Os dados, para além de inferências, possibilitam questionamentos acerca do que se entende por desempenho das competências de leitura e de escrita; o que vem a ser essa compreensão de língua escrita apontada pelas alfabetizadoras como satisfatória/adequada; e como se define aprendizagem adequada no campo docente das práticas de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, esse posicionamento, pelas professoras alfabetizadoras apresentado, em torno do retorno ao ensino presencial é ideológico, como o é cada campo ideológico que possui seu modo de se orientar na realidade (VOLÓCHINOV, 2017). A avaliação por si, também é ideológica e recruta os sentidos de falso, verdadeiro, justo, bom, simples, complexo, dentre outros, portanto justifica os juízos de valores percebidos. Fica-se com os questionamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL, INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico]. 2. ed. rev. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional 35**, p. 1-22, 2021.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.

IBGE. **Taxa de analfabetismo**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Breve panorama da educação em Alagoas. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/crianca_alfabetizada/panorama_da_educacao_al.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA, Bolivar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024? In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos (org.). **Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. v. 6, p. 181-207.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, p. 34-49, 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Educação e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 430-451, 2020.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; SANTOS, Nádson Araújo dos; SANTOS, Wilton Petrus dos. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, p. 97-115, 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL NO PÓS-PANDEMIA EM ESCOLAS DO CEARÁ

Francisca Geny Lustosa

Marcela Alexandre Rodrigues Caetano

Dorivaldo Alves Salustiano

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Este artigo socializa pesquisa junto a professoras que lecionam de 1º ao 5º ano, sobre o retorno ao trabalho presencial no período pós-pandemia da covid-19, com destaque aos dados resultantes das alfabetizadoras do estado do Ceará, do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) acerca dos desafios enfrentados por elas.

Referida pesquisa é uma segunda investigação da AlfaRede, e que se alia a um estudo anterior – sobre a Alfabetização na Pandemia da covid-19, em que procedemos a amplo mapeamento, em escala nacional, sobre a educação escolar das crianças e das condições da docência nesse grave contexto de 2020-2021.

A pesquisa, seus resultados e reflexões advindas, nos aproximam das problemáticas enfrentadas pelas professoras quanto aos contextos estruturais e as condições de (não)alfabetização das crianças, dentre outras questões educacionais que caracterizam esse período, em particular, nos contextos educacionais da escola pública do nordeste do Brasil.

Para tanto, foram coletadas informações por meio de questionário, *on-line*, junto a professores de todo o Brasil, que lecionavam, à época, em turmas de 1º aos 5º anos, a fim de identificarmos os principais desafios que vivenciavam no contexto do pós-pandemia em suas salas de aula.

Compreendendo a importância de todos os registros sociais e educacionais realizados sobre esse panorama, do ensino remoto e híbrido, e as análises da forma como aconteceu esse período escolar, nos juntamos, por meio deste estudo, aos pesquisadores que reconhecem a relevância de investigações sobre o tempo histórico da “volta ao presencial”.

O retorno ao ensino presencial foi a hora de contabilizar a alegria de termos, novamente, a presença física e as interações humanas, os abraços, a mediação pedagógica direta e não mais amparada, em exclusivo, pelos dispositivos digitais; mas, foi também a hora de fazer os balanços das perdas, considerando, de antemão, uma certeza: o ensino remoto comprometeu a aprendizagem das crianças.

Este artigo vem, sobremaneira, refletir sobre o cenário de nossas escolas públicas, reverberando a realidade vivenciada por educadores e crianças destas escolas no

estado do Ceará, sob as narrativas das professoras alfabetizadoras das redes municipal e estadual, representativamente.

Os dados analisados dizem respeito a um recorte das informações produzidas pelas alfabetizadoras que fizeram adesão ao convite público e responderam ao questionário online, disponível desde o segundo semestre de 2022 ao primeiro semestre de 2023.

Trazemos, aliado aos questionários de coleta online, as narrativas de 6 (seis) professoras que atenderam ao convite para participar do grupo focal com o intuito de “ouvir” seus depoimentos, a contar-nos sobre as condições que vivenciaram em relação ao trabalho docente no retorno presencial ou daquilo que se convencionou a chamar de “contexto do pós-pandemia da covid-19”.

Assim, selecionamos alguns relatos que expressam o que representou para aquelas educadoras, o retorno à cotidianidade presencial da escola, suas crianças e suas práticas.

É, portanto, sobre “percursos” e “percalços”, que tratam as seções a seguir.

Metodologia e instrumentos do estudo

Para a compreensão das condições de retorno ao ensino presencial, a pesquisa organizou-se em duas etapas, interrelacionadas: 1ª fase, com questionário online para coleta, em escala nacional; 2ª etapa, entrevistas de grupos focais por pesquisadores locais/regionais, de cada universidade, online e gravadas com professoras que já haviam participado das respostas ao questionário.

O instrumental elaborado para coleta online, continha uma *série* de perguntas para apreciação dos professores sobre o contexto escolar no retorno da pandemia, em “blocos” de perguntas, que constavam desde perguntas de identificação e caracterização dos contextos das escolas até apreciações valorativas em escala de 0 a 10¹² na priorização dos principais desafios experimentados no retorno ao trabalho presencial e/ou para classificarem contextos e condições em “péssimo-ruim a ótimo”.

O conjunto de questões também se voltava à percepção das professoras sobre a aprendizagem das crianças no retorno do ensino remoto e os impactos em suas vidas, sobre se e como as professoras procederam a avaliação diagnóstica dos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre as práticas pedagógicas adotadas no retorno ao presencial.

Após a etapa do questionário e a posterior sistematização dos dados, organizados em planilha do Excel, a investigação se encaminhou para a realização de entrevistas de grupos focais com as professoras que responderam ao questionário. Essa segunda etapa se deu em nível nacional, de acordo com os tempos de cada pesquisador, organizados em seus grupos. No Ceará, tivemos dois grupos, com coordenações distintas, realizando suas “rodas de conversas” para as entrevistas do grupo focal: UFC e URCA.

A entrevista do grupo focal do Ceará/grupo UFC foi realizada com 6 professoras da rede municipal de Fortaleza, no dia 29 de maio de 2023, 18h às 21h30m, online, gravada pela Plataforma RNP. As professoras foram informadas sobre os objetivos

12 As perguntas eram compostas por um rol de itens para apreciação do que havia sido as maiores dificuldades dos professores em reações a elas (variando de 0 a 10).

e interesse daquela entrevista e de suas perguntas, sobre a metodologia de todas responderem as perguntas feitas pela mediadora, bem como a solicitação de suas autorizações para a participação na investigação.

As perguntas que constituíram a entrevista do grupo focal, foram: Como foi o planejamento para a volta ao presencial? Quais referências foram utilizadas neste planejamento? Como foi o primeiro dia de aula presencial com a turma? O seu sentimento? Quais as reações/comportamentos das crianças? Foi feita uma avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quem preparou? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico? Quais os principais desafios relativos à alfabetização que vocês estão enfrentando? Quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas para enfrentar estes desafios? Qual a porcentagem de alunos da sua turma que considera não alfabetizados? Quais atividades de leitura e escrita estão sendo mais utilizadas na volta ao presencial? Quais professores, de quais turmas, estão discutindo os problemas da alfabetização na escola? Quais ferramentas digitais do ensino remoto continuam sendo usadas no trabalho presencial? Durante o ensino remoto, nossa pesquisa detectou um contato intenso da escola com as famílias. Como está esse contato agora no presencial? Continua intenso? Alguma modificação? Como está a frequência dos alunos às aulas? Alguma observação? O que sua escola e sua rede deveriam fazer para que o trabalho no pós-ensino remoto seja mais adequado e produtivo?

Os professores respondentes, esferas de atuação, sexo, etnia e formação: a “amostragem” do Ceará

A pesquisa nacional, nessa etapa, contou com significativo quantitativo de 5.874 respondentes ao questionário. Em termos de região Nordeste, dos estados participantes, temos Alagoas com 646 respondentes (31,2% da amostra nacional), Rio Grande do Norte com 438 (21,2%), Piauí com 302 (14,6%), Ceará com participação de 238 (11,5%) Bahia com 190 (9,2%), Pernambuco com 137 (6,6%), Paraíba com 109 (5,3%) respectivamente.

No recorte local, considerando apenas os dados do estado do Ceará, temos, quanto ao gênero: 86,72% dos respondentes são do sexo feminino e 13,28% do sexo masculino, o que reafirma, ainda, o fenômeno da feminização da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciado estudos acadêmicos. Quanto ao nível de formação, temos 57 professores com formação em graduação, 7 em mestrado e 1 doutorado. Dos profissionais participantes do estudo, 178 responderam que possuem graduação em Pedagogia.

Panorama das condições socioestruturais das escolas no retorno ao presencial

Com a pandemia do novo Corona vírus, o uso da expressão “ensino remoto” se popularizou no meio educacional, visto como um modelo alternativo e substituto

às aulas presenciais, passou a ser empregado quase que de forma generalizada por instituições públicas e privadas de todo o país.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), Ensino Remoto ou Aula Remota se configurou então, como uma modalidade de ensino em que o distanciamento geográfico de professores e estudantes foi a forma adotada, nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo covid-19, que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

O retorno à presencialidade, já tão esperado por toda a sociedade, no Ceará tem a marca oficial no dia 1º de outubro de 2021, quando o então governador do estado, Camilo Santana, amparado pela redução de casos da covid-19 e ampliação da cobertura vacinal, também subsidiado por um conjunto de documentos nacionais e locais, divulga o Plano de retomada das aulas presenciais e designa diversas medidas de flexibilização para o retorno das escolas públicas municipais, estaduais e instituições privadas de ensino.

No estado do Ceará, a retomada ao ensino presencial aconteceu, a partir de deliberações de protocolos sanitários e estratégias a serem cumpridas por escolas e demais equipamentos sociais.

Nas escolas da rede Municipal de Fortaleza, em específico, o retorno ao presencial aconteceu já em setembro de 2021, iniciando, com um rodízio semanal para os estudantes, em que 50% da turma frequentava as aulas presenciais enquanto os outros 50% realizavam atividades domiciliares, mesmo com as aulas presenciais o planejamento dos professores aconteceu de forma domiciliar, esse modelo perdurou até o final do ano letivo vigente. Apenas no início do ano de 2022 que o sistema de ensino público municipal voltou com aulas presenciais, para todos os estudantes da rede (Site: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br>).

Consta nos registros da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) que as unidades escolares da Rede Municipal de Fortaleza receberam de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), de acordo com o protocolo sanitário de prevenção à covid-19, para uso dos profissionais e estudantes, como: máscaras de tecido, avental, touca e sapatilha, dentre outros materiais para prevenção da covid-19, como pulverizador, termômetro, álcool em gel, sabonete líquido, e garrafas *squeeze* para uso individual para todos os estudantes.

Diariamente, era realizado o monitoramento de casos suspeitos e positivos de covid-19, por meio de levantamento junto aos profissionais da escola e estudantes e famílias, através de um link¹³, diariamente enviado pela gestão ou coordenação da escola, nomeado de sistema de “Rastreamento covid-19 Fortaleza”.

Assim, um conjunto de documentos orientadores¹⁴ foram emanados pelo governo Federal e pelas equipes das redes de ensino público do estado do Ceará, diretrizes e

13 https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6450:sarto-divulga-cronograma-de-retorno-gradual-das-atividades-presenciais-nas-escolas-do-munic%C3%ADpio&catid=78&Itemid=435

14 Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>.

planos de organização, em coerência com os protocolos sanitários. Tais documentos são atestados pelas professoras e rememorados, quando na entrevista do grupo focal, confirmando os recebimentos desses *kits* e os processos que vivenciaram.

As narrativas das alfabetizadoras quanto à pergunta que tratava de suas percepções quanto à “preparação da infraestrutura das escolas em que trabalhavam para a volta ao ensino presencial”, se expressam nos seguintes indicadores: 28,15% dos professores avaliaram como “péssimo-ruim” e/ou regular a preparação das escolas e o devido acompanhamento decorrente, enquanto, 71,85% dos professores manifestam-se avaliação positiva, situando-a como de “bom a ótimo”.

Essa apreciação foi confirmada com os dados do grupo focal, visto que as professoras entrevistadas relataram que a escola estava com a estrutura adequada para o recebimento dos alunos. Assim, esse item do questionário não foi visto como um grande desafio no retorno presencial.

A avaliação da preparação da escola em termos de protocolo sanitário para a volta ao ensino presencial foi de 31,93% como “péssimo-ruim e/ou regular” e 68,07% “bom a ótimo”.

Diante do exposto acima, percebemos que, em termos de apreciação das professoras quanto ao atendimento às normas de segurança sanitárias, estas consideram que foram satisfatórias e seguidas, em sua maioria, pelas redes de ensino, na educação básica do estado do Ceará.

Quanto à frequência e assiduidade dos estudantes, nesse retorno, 67,65% dos respondentes classificaram na escala de boa a ótima, enquanto 32,35% consideraram como péssimo-ruim e/ou regular.

Em síntese, disponibilizamos o quadro a seguir, com tais índices obtidos.

Quadro 1 – Síntese das respostas ao questionário – questões socioestruturais

Perguntas/Questionário	Péssimo/Ruim/ Regular	Bom/ Muito Bom/ Ótimo
Como você avalia a preparação da infraestrutura da sua escola para a volta ao ensino presencial?	67 (28,15%)	171 (71,85%)
Como você avalia a preparação em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino presencial?	76 (31,93%)	160 (67,22%)

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do questionário da pesquisa Alfa Rede.

Principais *desafios* apontados pelos(as) professores(as)

Essa seção se dedica às respostas referentes às questões pedagógicas ligadas ao retorno presencialmente de forma das Aulas Presenciais com o apoio de kits de apoio pedagógico e de materiais de apoio pedagógico. Para mais informações, consulte o Plano de Retomada das Aulas Presenciais COVID-19, disponível em <https://www.mpce.mp.br/institucional/centros-de-apoio-operacionais/caoeduc/kits-de-atuacao/kit-plano-de-retomada-das-aulas-presenciais-covid-19/>

descontinuidade do processo educativo, quais atividades propuseram, como foi o retorno das tarefas de casa, se tiveram ou não suporte material e pedagógico da rede.

Importante sabermos qual(is) o(s) maior(es) desafios que mais pressionam os professores do Ceará e os aspectos ou dimensões do processo educacional que se sentiram mais pressionadas ou o que produziu mais inquietações e/ou insatisfações.

Fica a provocação de conhecermos as peculiaridades quanto ao que foi e/ou é considerado como mais desafiador no retorno ao presencial pelos professores.

Elencamos, a seguir, os desafios mais destacados pelos professores, a partir da categorização realizada, considerando o intervalo mais votado, indo do 8 a 10¹⁵,

- i. “Lidar com rupturas e descontinuidade do processo educativo” (60 respostas)
- ii. “Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa” (58 respostas)
- iii. “A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais” (56 respostas).

Os itens atribuídos/apontados como de “menos” desafiante no retorno presencial, foram os seguintes:

- i. serem “Cobrados pelos conteúdos por pais e escola” (38 respostas), ou seja, houve uma compreensão; e,
- ii. o fato de receberem ou não “suporte de material e suporte pedagógico das redes” (42 respostas).

Ao que parece, as educadoras tinham problemas maiores para lidar, de fato, do que esperar apoio das redes de ensino. A questão que mostrou pior desempenho foi “Como você avalia o impacto dessas aprendizagens quanto a enfrentar os desafios da educação coletivamente no retorno ao ensino presencial?”. A questão citada é de autoavaliação e se refere ao aprendizado dos professores em relação ao uso das tecnologias, a comunicação com os familiares e a parceria com os demais professores. Mesmo essa, recebeu apenas 3 (quatro) respostas “péssimas” e 13 (sete) “ruins”, concentrando a maioria em “regular” (62) e “bom” (100).

15 O questionário, nesse bloco de perguntas, elencou alguns possíveis motivos para serem respondidas valorando de 0 a 10, sendo considerado, os maiores desafios lidos pelos professores. Classificamos as respostas e a quantidade de respostas a partir da nota 8. Em parêntese, informamos a quantidade de respostas. Assim, sistematizamos os mais votados, em escala, do maior para o menor, por ordem de maior dificuldade sendo assinalado o valor de 10 pontos, considerando a frequência de respostas nos valores indicados pelos respondentes:

Quadro 2 – síntese dos principais desafios do retorno ao presencial indicado pelo questionário

Escala de 0 a 10	Escala [0]	Escala [1]	Escala [2]	Escala [3]	Escala [4]	Escala [5]	Escala [6]	Escala [7]	Escala [8]	Escala [9]	Escala [10]
Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	22	20	20	16	15	45	19	23	22	12	24
A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	15	19	21	21	17	29	13	15	26	20	42
Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	6	22	17	18	8	38	13	23	23	22	48
Lidar com sala de aula numerosa	28	17	18	12	12	31	25	15	24	15	41
Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	13	21	29	17	13	29	18	25	19	18	36
Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	11	27	20	11	15	27	16	26	35	21	29
Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	10	23	22	11	19	27	19	17	23	27	40
Receber suporte material e pedagógico da minha rede	21	28	17	16	19	23	17	31	25	20	21

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do questionário da pesquisa Alfa Rede.

Com base nas respostas do questionário, um dos desafios com o maior nível de dificuldade enfrentados pelos professores participantes da pesquisa no retorno presencial foi a ruptura do processo de ensino e aprendizagem.

Essa questão correspondeu a 54% na escala de 6 a 10. As habilidades de leitura e escrita não desenvolvidas de leitura nas crianças ao longo da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pela descontinuidade do ensino presencial, prejudicaram o desempenho das crianças nas etapas seguintes de ensino. A desigualdade social e a falta de recursos de acesso a aulas remotas também intensificaram a ruptura no ensino das crianças. Segundo Macedo (2022) os dados da primeira pesquisa realizada pela AlfaRede constatou que o uso de atividades impressas no ensino remoto foi a estratégia mais utilizada para garantir que as crianças sem acesso ao WhatsApp pudessem ter alguma interação com a escola, a maioria das crianças que se encontravam nessa condição estavam em zonas rurais.

A título de ilustração, citamos a publicação¹⁶ feita por professoras da educação básica sobre o trabalho pedagógico remoto que realizavam à época, em função do

16 Artigo explicita o contexto do trabalho remoto emergencial (pandemia Covid-19) e o novo “desenho” delineado para o processo de ensino e aprendizagem. O referencial teórico contempla autores como Sperandio (2018), Silva (2010), Lévy (1999), Castells (1999), Moura (2006) e Santos (2006) para reflexões sobre cibercultura e seus dispositivos, desafios e conceitos, e Tardif (2002) sobre saberes e formação docente. Pesquisa de abordagem qualitativa, com assento na cartografia (DELEUZE; GUATARRI, 2011), constituída de narrativas

isolamento social na Pandemia da covid-19 (NOGUEIRA *et al.*, 2021), as autoras, três professoras alfabetizadoras da rede municipal de Fortaleza e uma professora da Universidade, organizam também importantes análises sobre esse período e afirmam que é necessário entender, também, que se agudizaram as diferenças sociais já existentes, atingindo diretamente as escolas públicas e agravando as desigualdades sociais. Mesmo com as inúmeras possibilidades no ensino a distância, nem todas as famílias tinham equipamentos com acesso à internet, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem excludente para alguns grupos sociais.

A ruptura do ensino como um desafio na retomada das atividades presenciais evidencia que os alunos que cursaram a pré-escola que corresponde ao Infantil 4 e 5 da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental 1º e 2º ano de forma remota através da modalidade EAD foram fortemente afetadas. Para Marinho, Santos e Vieira (2022) a privação do espaço alfabetizador, mediações docentes e interações com seus pares ocorridas pelo isolamento, causaram prejuízos no processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de alfabetização.

Os índices de crianças que não aprenderam a ler na faixa etária de 6 e 7 anos aumentaram durante o período de fechamento das escolas segundo a nota técnica “Impactos na pandemia na alfabetização de crianças” em 2021. Em 2019 eram 1,4 milhões de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever segundo seus responsáveis, correspondendo a 25,1%. Em 2021 houve um aumento passando a 2,4 milhões totalizando 40,8% com um aumento considerável de 15,7%.

Esse cenário complexo pós-pandêmico trouxe salas de aula mais heterogêneas, não só pelo aspecto natural do desenvolvimento da aprendizagem, o qual é positivo e as crianças aprendem interagindo com seus pares em diferentes níveis de conhecimento, mas pelo aspecto negativo de defasagens, ruptura no ensino, escassez de novas práticas e falta de soluções para um problema histórico que é o analfabetismo.

Os dados evidenciam a importância da mediação e intervenções realizadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a interação social, habilidade esta que precisou ser trabalhada pelos professores no retorno, pois, muitas crianças voltaram com problemas nesse campo, manifestando excesso de timidez, apatia e choros sem motivos.

das professoras-pesquisadoras-autoras, registros de diários de campo, planejamentos de aulas no âmbito do trabalho remoto, consulta a normativas, pareceres e portarias designando o ensino remoto nacional e da rede municipal de Fortaleza e informações advindas de duas outras pesquisas realizadas junto a professoras(as) da educação básica, no âmbito de todo o país. As narrativas apontam para a emergência de novos saberes-fazer, além dos desafios, considerando avanços, retrocessos e limites, dentre eles, os fatores e dimensões que se tornam mais laboriosas, indicando doenças como cansaço extremo e infotoxidade. Os resultados evidenciam um processo inédito de reinvenção de saberes, em maior grau de intensidade, com apropriação de conhecimentos sobre recursos, produtos, plataformas streaming etc. Quanto ao fazer pedagógico, vislumbramos precariedades que caracterizam o tipo de inclusão e letramento digital (subalterno, caudário e seletivo), baixas condições socioeconômicas das famílias, que repercutem em impossibilidades de acesso à internet e a equipamentos tecno-informacionais capazes de realizar produções colaborativas, em rede, com interatividade, interconectividade e hipertexto, dentre outras características alinhadas aos contextos da cibercultura. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60443>

A nova realidade veio requerer novas perspectivas para o avanço e favorecimento da alfabetização e letramento dessas crianças. Surgiu em cena o debate sobre um novo tema: recomposição das aprendizagens.

Essa discussão precisa ser levada adiante para novas propostas de mudanças que sejam efetivas para a educação pública de qualidade. É preciso políticas públicas mais rigorosas para a recuperação do processo de aprendizagem pós-pandemia, reconhecendo as principais habilidades impactadas, bem como a reorganização do currículo.

Considerações sobre os conhecimentos das crianças em leitura e escrita na volta ao presencial: destaques dos discursos docentes em entrevista do grupo focal 2023

Conforme Relatório das Nações Unidas (2020), o fechamento das escolas, por um lado, protegia do vírus, mas, por outro, implicou em prejuízos do processo de ensino e aprendizagem, pela interrupção causada, notadamente, para aqueles em situação de alta vulnerabilidade. Temos acordo com os Relatórios Mundiais¹⁷ quando apresentam que os impactos socioeducacionais de uma pandemia devem ser conhecidos e registrados na história dos países, também refletidos, politicamente, para que sejam apresentadas experiências e O retorno à presencialidade foi apresentado como expectativa coletiva, em *lives* e pesquisas/publicações que tratam do período do isolamento social e do trabalho remoto na Pandemia da Covid-19, sendo as interações ocorridas no ambiente escolar presencial (re)afirmadas como importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças, que no ambiente virtual ficavam muito comprometidas.

Dentre os desafios elencados para o trabalho pedagógico na modalidade remota, temos em destaque: i. ruptura no acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças; ii. dificuldades das professoras no uso de algumas metodologias para o contexto virtual; iii. inviabilidade de algumas estratégias didáticas no ambiente remoto ou a falta de acesso aos recursos tecnológicos das famílias. Essas questões compõem um conjunto de provocações postas à reflexão nesta seção.

Quando investigamos sobre os aspectos mais conceituais como o nível de aprendizagem das crianças, no retorno ao presencial, na intenção de conhecer como os professores receberam essas crianças, notadamente, em relação ao processo de alfabetização no qual se encontravam, é que percebemos de forma mais concreta as consequências do ensino remoto.

17 O relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* mostra, dentre suas várias conclusões, que em países de rendas baixa e média, a proporção de crianças que vivem em Pobreza de Aprendizagem (*Learning Poverty*) – que já era de 53% antes da pandemia – pode chegar a 70%, dado os longos períodos de fechamento de escolas e a ineficácia do ensino à distância para garantir a continuidade total da aprendizagem durante esse período de fechamento. In. Azevedo, João Pedro Wagner De; Rogers, F. Halsey; Ahlgren, Sanna Ellinore; Cloutier, MarieHelene; Chakroun, Borhene; Chang, Gwang-Chol; Mizunoya, Suguru; Reuge, Nicolas Jean; Brossard, Matt; Bergmann, Jessica Lynn. 2022. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington, D.C.: World Bank Group. (<https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>).

Quando perguntado, via questionário, “Como você avalia o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?”, o contexto das respostas obtidas expõe os seguintes indicadores: 24 (10%) dos professores avaliaram como péssimo; e 60 (25,21%) como ruim. Cabe destacar que, se somados, esses valores de “péssimo a ruim”, temos valores que correspondem a 35,21%, o que representa uma realidade muito preocupante.

Por outro lado, apenas 57 professores (23,95%) consideraram “a preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial” como “muito boa”, enquanto 43 respondentes (18,06%) das alfabetizadoras a avaliaram como “ótima”.

Portanto, face à avaliação de que 35,21% dos estudantes apresentam nível de conhecimento de leitura e escrita ruim ou péssimo, apenas 100 dos 238 respondentes, o que representa pouco mais de 42% consideram que contaram com condições pedagógicas adequadas para o enfrentamento dessa realidade.

A preparação pedagógica da escola para a volta ao ensino presencial foi avaliada por 20% dos respondentes como péssimo-ruim e/ou regular e por 80% como boa a ótimo.

O nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial, segundo as respostas do questionário, foi de 60,08% péssimo-ruim e/ou regular, e 39,02% “bom a ótimo”.

Quadro 3 – Síntese das respostas ao questionário – questões pedagógicas

Perguntas	Péssimo/Ruim/ Regular	Bom/ Muito Bom/ Ótimo
Como você avalia a preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	47 (19,74%)	189 (79,41%)
Como você avalia o nível de Frequência e assiduidade dos alunos?	77 (32,35%)	161 (67,65%)
Como você avalia o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	143 (60,08%)	95 (39,02%)

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do questionário da pesquisa Alfa Rede.

Percebemos que, dentre as perguntas relativas às condições de retorno presencial, esse item apresentou o maior percentual em “péssimo-ruim e/ou regular”. A título de ilustração, destacamos que na entrevista do grupo focal, esse também foi um ponto bastante citado pelas professoras, como sendo um desafio relatado, em todas as turmas das escolas, inclusive, considerado como “eco” entre colegas de demais escolas e que se fazia perceber nos grupos de *WhatsApp* constituídos no período do isolamento social e do trabalho remoto.

Tais indicadores expõem as dificuldades com as quais os estudantes chegaram à escola nesse retorno e os elementares níveis de conhecimentos construídos e/ou apreendidos em termos de leitura e escrita. Quando aproximamos os indicadores advindos dos questionários (nacional e local) das narrativas daquelas 6 (seis)

professoras (da rede municipal de Fortaleza), com as quais conversamos no grupo focal, temos mais detalhes sobre essa situação preocupante.

Segundo os relatos das professoras participantes do grupo focal, foram realizadas avaliações diagnósticas de aprendizagem para todos os estudantes, orientados pelas equipes da rede, inclusive, com o objetivo de analisar os níveis de aprendizagem, assim como planejar estratégias de intervenção e recebimento do material pedagógico para os professores e turmas.

A volta ao presencial, após os dois anos de um difícil e, por vezes, inviável, ensino remoto, foi marcada pelo baixo nível de aprendizagem escolar das crianças. O “balanço” desses anos é que o ensino remoto não favoreceu as aprendizagens das crianças e o retorno ao presencial foi o tempo de reconhecimento dos impactos, objetivos e subjetivos, do ensino remoto e da crise pandêmica na vida das crianças e de suas famílias, inclusive, nas disposições psicológicas e, até, na saúde mental de todos.

Esse estudo indica as defasagens causadas nas aprendizagens dos estudantes, pelo tempo de escolas fechadas e de isolamento social ocasionado pela Pandemia da covid-19 (MENDES, 2020; MELO, 2022; LUSTOSA, 2022¹⁸), apesar de todos os esforços das escolas/seus profissionais, dos sistemas de ensino e do poder público.

Ficamos com essa problemática para reflexões mais detalhadas em estudos acadêmicos, como forma de contribuir com as redes de ensino e com políticas públicas de recomposição das aprendizagens e de ressignificação da vida e da função social da escola.

No tocante à pergunta que versava sobre o planejamento para o retorno, as professoras destacam situações bastante complexas; uma delas citou a dificuldade de realizar o planejamento, pois muitos alunos chegaram com déficit de aprendizagem e não dava para se guiar e dar curso às aulas, seguindo os livros didáticos.

Para superar tais dificuldades, a professora em questão, produziu atividades para avaliar o nível das crianças e contemplar o nível de toda turma. Esse dado evidencia, simultaneamente, uma fragilidade do ensino remoto e uma vantagem do ensino presencial: a possibilidade de considerar as especificidades da classe e de cada criança em particular.

Conforme relato da maioria das professoras, os planejamentos das primeiras semanas centraram na (re)adaptação das crianças ao ensino presencial, com ações voltadas à escuta das crianças para trabalhar o emocional nesse primeiro momento de retorno. Nomeada “Semana Lilás”, essa ação se tornou mensal no calendário de 2022 nas escolas municipais de Fortaleza e acontecia na 4ª semana de cada mês. Foi desenvolvida pelo Serviço de Psicologia Escolar, com o objetivo de promover a saúde emocional da comunidade escolar.

Os preparativos para a retomada das aulas e o recomeço foram cercados de sentimentos de ansiedade, angústia e medo, segundo os relatos das professoras. Uma das professoras se posicionou enfaticamente à pergunta “Como foi o primeiro dia de

18 Ver Relatório Técnico de Pesquisa, Produto II, Consultoria UNESCO (PROJETO nº 914BRZ1060 “Alinhamento dos Processos de Planejamento, Gestão, Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas de Competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão às Metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024), disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/materias>. Acesso em: 10 nov. 2023.

aula presencial com a turma?” Segundo ela, “Foi caótico!”. A professora em questão relata que foi conturbado, pois, logo nos primeiros dias do retorno, em sua escola, uma criança positivou no teste da covid-19 e tiveram que suspender temporariamente as aulas e adotarem novos protocolos, gerando uma inconstância entre funcionar “normalmente” e novas “suspensões”: era angustiante, muito medo e muitas conversas entre os profissionais, opiniões divididas e todos muito “perdidos”.

Outra professora relatou que, no primeiro dia de aula na presencialidade, as crianças demonstraram bastante alegria e, durante as rodas de conversa realizadas na sala de aula, surgiram falas, como: “estava com saudade dos meus amigos, da professora e do parquinho”, dentre outras de semelhante teor.

Quanto às avaliações do nível de alfabetização das crianças, todos os professores de determinada escola do ensino fundamental, segundo relato da entrevistada, foram orientados a realizar o teste de avaliação de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) utilizando quatro palavras para a identificação do nível da escrita.

Uma das professoras entrevistadas no grupo focal, do 2º ano do ensino fundamental, relatou que muitos professores buscaram ajuda com professoras das turmas iniciais do ciclo de alfabetização para entender como funcionava o teste avaliativo sugerido pela rede de ensino, demonstrando a ausência de conhecimentos sobre o referencial teórico da psicogênese.

Estes são dados muito significativos, pois revelam, por um lado, que as professoras concebem a alfabetização com um processo de apropriação, pela criança, das normas de funcionamento da escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), o que implica em compreendê-la como sujeito produtor de conhecimento. Trata-se de uma prática educativa que requer tanto o conhecimento das especificidades do sistema de escrita alfabética quanto dos significados sociais da língua, assim como condições materiais e teóricas que viabilizem práticas de mediação pedagógica adequadas à construção desse conhecimento. Portanto, não se trata de um conhecimento que pode ser construído apressadamente, sem suporte de uma formação sistemática, apenas com base no interesse e compromisso dos educadores.

Outra professora informou que realizou as avaliações enviadas pela Secretaria de Educação de Fortaleza e outras produzidas individualmente pelos professores. Dentre os principais desafios citados quanto à alfabetização das crianças, foi o nível de conhecimento dos alunos – após os quase dois anos de ensino remoto – o que prevaleceu.

A professora Ana, por exemplo, citou que em uma turma de sua escola, do 3º do fundamental, com 28 crianças, apenas 10 sabiam ler e escrever, totalizando um percentual de 64,3% de crianças sem atingir esse conhecimento, e apenas 35,7% dos estudantes leitores.

Ana comparou esse dado com os avanços do nível de escrita que os alunos costumavam demonstrar no ano anterior à pandemia, sublinhando que, em geral, as crianças iniciavam o primeiro ano do ensino fundamental entre o nível silábico e silábico-alfabético.

No retorno ao presencial, as crianças não conheciam as letras, nem escreviam o próprio nome. Um dos aspectos questionados, por todos nós professores, foi a forma de a valiação da aprendizagem empreendida no período de ensino remoto, também

as dificuldades em a realizar com qualidade pedagógica. A professora Luiza falou na entrevista, quanto às suas críticas a meta-presencialidade e em relação as fragilidades de uma aula mediada pelos dos recursos tecnológicos: “Eu só conhecia a criança através de uma tela, ficou difícil acompanhar as hipóteses de escrita.” Para esta professora, uma das dificuldades foi na sociabilidade das crianças: “[...] as crianças não sabiam mais interagir umas com as outras, tudo gerava uma grande briga, elas queriam gritar para serem ouvidas, muito impacientes e muitos conflitos na sala. [...] Eu senti muito mais na parte emocional e na parte de convivência com o grupo.”

Esse relato da professora Luiza nos remeteu à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1995), em que o desenvolvimento do sujeito se constitui em um ambiente histórico e cultural em que a criança reconstrói, através de processos interativos, as atividades vivenciadas.

Em análise fundamentada na teoria vigotskiana, temos que o desenvolvimento do sujeito é consequência da ação recíproca com o meio, resultado das suas interações e influências de fatores como a transmissão social. Assim, torna-se imprescindível para o desenvolvimento infantil, a interação do sujeito com objetos de conhecimento e os pares da mesma espécie, ou seja, mediado pela linguagem e a presença do outro na interação social, pois, tão somente se possibilita trocas propícias ao desenvolvimento e a aprendizagem.

A professora Ana acredita que o distanciamento, além do desenvolvimento propiciado pelas tocas entre os pares, geradora de ZDP, também dificultou o despertar da consciência fonológica, imprescindível no ciclo de alfabetização, trabalhado, em geral, através de atividades lúdicas. Segundo a professora Ana, em turmas de 3º a 5º ano, muitas crianças de sua escola não sabiam ler e relata que alguns professores atribuem a não aprendizagem a possíveis deficiência das crianças.

A professora Ana fala sobre relatos de outros professores de sua escola e expõe como pensam: “Eu acho que essa criança tem alguma coisa, acho que ele precisa ser laudado”. A professora diz se preocupar com situações desse tipo que podem levar a falsos diagnósticos de deficiência às crianças, no que concordamos, pois, produzem equívocos de que essas crianças não aprendem e não se alfabetizam, bem como exclusão dos sujeitos das práticas pedagógicas que deveriam envidar esforços para alfabetizar todas as crianças.

Quando perguntadas sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para superar os desafios referentes à alfabetização das crianças, as professoras relataram as atividades por elas desenvolvidas: projetos de leitura, sequências didáticas, trabalhos com grupos produtivos, uma delas, projetos literários (em que as crianças levavam livros, às sextas-feiras para leitura com a família), jogos de rimas e aliteração dentre outras estratégias lúdicas que despertam interesse pela leitura e escrita.

Considerações finais

Analisando o retorno presencial às escolas, no contato com os(as) professores(as), na temática do que se convencionou chamar de pós-pandemia no contexto

escolar, traz à ciência os principais desafios. Todas as informações que emergem da pesquisa vêm requerer um zelo e um cuidado com o tratamento dos dados, pois, a educação praticada por trabalho remoto mesmo que tenha sido fundamental para manter o ensino-aprendizagem durante o isolamento social, temos consciência de suas limitações, posto sua ocorrência em caráter emergencial, naquele momento, no centro de uma pandemia e sem possibilidades de planejamento de políticas públicas para tal.

Atualmente, em retorno ao ensino presencial, os desafios se apresentam ao planejamento de políticas públicas para concretização de propostas educacionais que envolvam inovações tecnológicas e pedagógicas e que possam fortalecer a tarefa de acolhimento e acompanhamento dos estudantes e de suas recomposições de aprendizagem.

O retorno à presencialidade trouxe à tona os prejuízos que tivemos quanto ao ensino e aprendizagem das crianças, o processo de alfabetização considerado desafiador dentro das salas de aula, tornou-se ainda mais complexo quando realizado no ensino remoto, pois foi preciso ressignificar as metodologias e adaptar-se às novas linguagens, porém, esse conhecimento ficou limitado a algumas famílias e outros problemas educacionais ficaram evidentes como a desigualdade social.

As marcas deixadas durante o período pandêmico não podem ser desconsideradas quando olhamos para o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Os impactos, observados no contexto pós-pandemia na alfabetização das crianças, precisa ser acompanhado por sérias políticas que atendam a necessidade atual e demandas das escolas, a partir de dados reunidos nacionais para consolidar e fortalecer pesquisas, propostas e políticas de alfabetização no sentido de fomentar frentes contra o analfabetismo e a consolidação de políticas e práticas de alfabetização no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020** – apresenta a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Apresenta as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. Dissertação (Mestrado) – UFC, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Relatório Técnico de Pesquisa, Produto II**, Consultoria UNESCO (PROJETO nº 914BRZ1060 “Alinhamento dos Processos de Planejamento, Gestão, Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas de Competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão às Metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024”). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/materias>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de Almeida. O whatsapp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. *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.

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

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Pessoas com deficiência, saúde e educação em tempos de COVID-19**: catálogo de fontes. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. ISBN 978-65-88977-81-1

MENDES, Instituto Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacaoinclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA: SME. **Cronograma de retorno gradual das atividades presenciais nas escolas do Município**. Fortaleza, 26 jul. 2021. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6450:sarto-divulga-cronograma-de-retorno-gradual-das-atividades-presenciais-nas-escolas-do-munic%C3%ADpio&catid=78&Itemid=435. Acesso em: 10 out. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO PÓS- ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: um panorama do Rio Grande do Sul

Gabriela Medeiros Nogueira

Silvana Maria Bellé Zasso

Caroline Braga Michel

Barbara Cordeiro Borges

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Janaina Soares Martins Lapuente

Introdução

A pandemia da covid-19 trouxe inúmeros desafios ao campo educacional, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. Famílias, estudantes e docentes tiveram que, a partir de março de 2020, adaptar rotinas, planejamentos, espaços e tempos para que as crianças, por meio do ensino remoto emergencial, continuassem, de alguma maneira, avançando em seus processos de leitura e de escrita. Pesquisas realizadas sobre a alfabetização em tempos pandêmicos denunciavam, por um lado, o quanto a conjuntura vivenciada foi desafiadora para todos os envolvidos, permeada por sentimentos de insegurança e de medo (ARRUDA, 2020; WANG; WANG, 2020; BARTHOLO, 2020; IGNÁCIO; MICHEL, 2023). Por outro lado, também denotam que as professoras alfabetizadoras¹⁹ não mediram esforços para manterem-se conectadas com seus alunos e fomentar seus processos de aprendizagem, a partir de uma “Pedagogia do Possível”, no período inicial da pandemia (NOGUEIRA *et al.*, 2022).

Com o processo de imunização da população, a partir de 2021, um novo cenário passou a ser vislumbrado. As autoridades federais, estaduais e municipais passaram a flexibilizar, ainda que de forma lenta, os planos de contingências de segurança sanitária mediante a elaboração de um cronograma de volta às aulas que respeitasse as orientações de distanciamento social, de higienização, de monitoramento e de controle do vírus que ainda circulava. Nesse ínterim, as instituições de Educação Básica foram autorizadas a receber professores e estudantes de modo presencial.

Essa retomada das atividades presenciais nas escolas ocorreu de maneira muito diversa, haja visto as distintas realidades dos municípios e estados. No caso do estado do Rio Grande do Sul (RS), no início do ano letivo de 2021 implementou-se o que se nomeou de “novo normal”, isto é, um “período da educação brasileira em que

19 Utilizaremos o termo no feminino tendo em vista que essa posição profissional é ocupada majoritariamente por mulheres.

coexistiram o ensino remoto e o presencial” (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 4), no qual destacam-se como características principais: o escalonamento de estudantes semanal ou quinzenalmente, conforme a capacidade física da escola; a participação simultânea de alguns alunos nas salas de aula e outros nas plataformas virtuais; o envio de atividades impressas para aqueles que não foram autorizados a retornar às atividades presenciais e/ou que não possuíam acesso à internet; e ainda, o distanciamento físico mesmo estando presencialmente nas escolas conforme previsto nos protocolos sanitários. De acordo com as autoras supracitadas “Em virtude dessa pluralidade de atendimentos, as professoras tiveram que elaborar diferentes planejamentos e criar distintas estratégias de acompanhamento e de avaliação, o que acarretou uma sobrecarga de trabalho” (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 4).

No decorrer da metade do segundo semestre de 2021, tendo em vista o progresso na vacinação da população e do maior controle do vírus, o ensino remoto emergencial foi extinto e as escolas passaram, aos poucos, a receber todos os alunos, obrigatoriamente, de modo presencial. Essa acolhida integral dos discentes, suscitou questionamentos importantes a respeito do cenário pós-ensino remoto emergencial, uma vez que esse se configurou como um período de (re)adaptação, especialmente para as crianças em fase de alfabetização que, em muitos casos, não tiveram a oportunidade de vivenciar a escola anteriormente. Nesse sentido, considerou-se relevante investigar quais foram os principais dilemas e/ou dificuldades enfrentados no contexto escolar da alfabetização no período pós-ensino remoto emergencial, isto é, no retorno às aulas presenciais nas escolas do Rio Grande do Sul. Sendo assim, o presente capítulo apresenta uma amostra desse contexto, a partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras. A fim de elucidar como as especificidades do estado do RS são tecidas, no decorrer do texto, alguns comparativos com os dados do retorno do ensino presencial nas escolas de outros estados que compõem a Região Sul do Brasil (Santa Catarina e Paraná), e que são oriundos da pesquisa nacional Alfabetização em Rede.

Logo, convém ressaltar, que os dados do presente texto fazem parte da pesquisa iniciada em 2020 pela AlfaRede²⁰. Atualmente, a rede é constituída por mais de 100 pesquisadores de 36 universidades pertencentes às cinco regiões brasileiras, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei, e tem como intuito investigar os desafios enfrentados na alfabetização por docentes de escolas públicas durante e após o período do ensino remoto emergencial. A primeira etapa dessa pesquisa nacional foi realizada no período pandêmico, em que diversos pesquisadores estudaram a situação da alfabetização em diferentes contextos regionais e culturais do Brasil. Desde o segundo semestre de 2022, teve início a segunda etapa da pesquisa que investiga o retorno das atividades presenciais às escolas após o término do ensino remoto emergencial, assim como os desafios que as professoras alfabetizadoras têm enfrentado, tanto no que se refere às questões pedagógicas da sala de aula quanto às condições de infraestrutura das escolas.

20 Os resultados da primeira etapa da pesquisa podem ser conferidos no e-book intitulado Retratos da Alfabetização na Pandemia Covid-19: Resultado de uma Pesquisa em Rede. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

Em meio a esse projeto mais amplo, o Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tem se dedicado, desde a primeira etapa da pesquisa AlfaRede, a investigar algumas temáticas caras ao campo da alfabetização, como, por exemplo, as políticas de alfabetização, as concepções de alfabetização das professoras e crianças, a gestão das escolas, a formação de professores, as professoras iniciantes na carreira e a prática de planejamento e de avaliação neste período tão inusitado e desafiador.

Assim, neste capítulo, apresentam-se os dados produzidos, em 2022, na segunda etapa da referida pesquisa relacionados ao estado do RS em relação a aspectos que envolvem o perfil das docentes pesquisadas, à organização pedagógica da escola, a frequência e assiduidade das crianças no retorno presencial e, ainda, em relação aos conhecimentos das crianças, nesse retorno, acerca da leitura e da escrita.

Desse modo, salienta-se que o presente texto está organizado em duas seções. Na primeira é explicitado o percurso metodológico da pesquisa, e na segunda é apresentada a análise dos dados. A comparação estabelecida nesta última seção com os dados da Região Sul do Brasil permitiram construir um panorama, mesmo que parcial, da situação do retorno pós-ensino remoto emergencial das professoras alfabetizadoras às escolas no estado do RS. Consideramos que um panorama sobre o contexto do retorno das atividades escolares de crianças em processo de alfabetização ao ensino presencial, suscita reflexões importantes que podem subsidiar ações e políticas educacionais e, especialmente, de formação docente que minimizem os impactos oriundos do período pandêmico.

O percurso metodológico da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa nacional organizada pela AlfaRede foi desenvolvida a partir de duas estratégias de produção de dados, a saber: i) *survey* aplicado por meio do *Google Forms* e ii) grupos focais com as professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF) que tivessem participado do questionário eletrônico, sendo que para este texto foram considerados somente os dados produzidos a partir do primeiro instrumento e, ainda, os relativos ao estado do Rio Grande do Sul.

O *survey* foi composto por 42 questões distribuídas da seguinte forma: 1. E-mail da participante; 2. Termo de consentimento; da 3ª a 11ª questão abordava o perfil das respondentes quanto ao local onde reside, sexo e dados da formação profissional. Da 12ª a 19ª questão versava sobre atuação profissional com vistas a conhecer a função que ocupava na escola, nível que atuava, rede de ensino, carga horária de trabalho, tempo de docência etc. As questões 20 a 25 contemplaram a estrutura das escolas em relação ao ensino presencial; assiduidade e nível de conhecimento dos alunos em relação à leitura e escrita dos alunos. Nestas questões, as respondentes poderiam escolher opções que iam do inexistente ao ótimo. Da 26ª a 33ª, era preciso escolher, entre uma escala de 0 a 10, o que mais se aproximava da sua realidade quanto aos desafios enfrentados no retorno ao ensino presencial, abarcando questões desde a cobrança dos pais e da escola pelo ensino de conteúdos; desigualdade de acesso à

tecnologia e outros materiais; descontinuidade do processo educativo; até a heterogeneidade/diferenças entre as crianças, suporte material e pedagógico da rede de ensino etc. O último conjunto de questões, do 34 ao 41, tratava sobre a prática pedagógica. Diferente das questões anteriores, neste bloco foram ofertadas possibilidades de respostas e as respondentes puderam escolher uma ou mais alternativas. Tratavam-se de questões referentes ao instrumento utilizado para diagnosticar o nível de conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita na volta ao ensino presencial; tecnologias digitais utilizadas; até a aprendizagem durante o ensino remoto quanto às formas de comunicação com as famílias dos alunos e os desafios da educação em parceria com os colegas no retorno ao ensino presencial. A última questão era um espaço para as respondentes escreverem algum comentário, ou informação adicional.

A mobilização para a coleta e produção dos dados ocorreu por meio das redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e pelo aplicativo *WhatsApp*. A divulgação ficou sob a responsabilidade dos integrantes da pesquisa e suas redes de contato no período de abril a dezembro de 2022.

Considerando o resultado do *survey*, obtivemos um total de 5.874 respondentes em âmbito nacional, sendo que desses, 958 são da Região Sul e 499 do estado do RS, representando 8.49% da amostragem total. Assim, a mesma configura-se do tipo não probabilística, por conveniência (FREITAS *et al.*, 2000), ou seja, enviou-se o questionário ao maior número de docentes possível, a partir dos contatos realizados com escolas, gestores, redes de ensino e entidades ligadas à educação, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), identificando as tendências e padrões relevantes, sendo percorridas três etapas: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. A etapa de pré-análise é considerada o momento de organização dos dados, quando realizamos a leitura dos dados quantitativos do questionário, observando os resultados da Região Sul e do estado do RS. No segundo momento, foi organizada a sistematização dos dados em gráficos e quadros, bem como a sua quantificação percentual. Dessa forma, foram realizadas as primeiras aproximações e distanciamentos da análise. Posteriormente, realizou-se a descrição e interpretação dos dados. A leitura comparativa analítica permitiu a elaboração das inferências, a partir da confrontação sistemática com o material (BARDIN, 1977), sendo a última etapa da análise de conteúdo aplicada neste estudo.

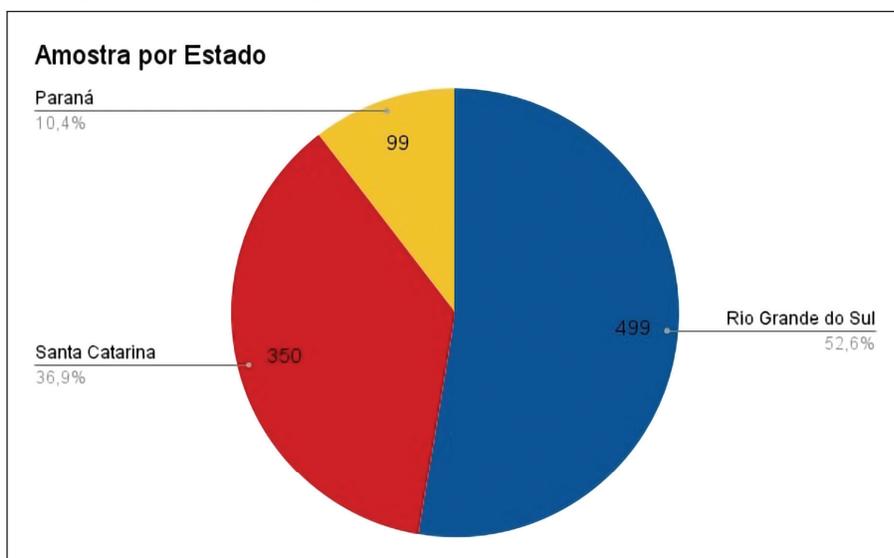
O cenário da alfabetização no Rio Grande do Sul no período do pós-ensino remoto emergencial

Esta seção está organizada em duas subseções. A primeira apresenta dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa no Rio Grande do Sul (RS) em contraste com a Região Sul e a segunda versa sobre aspectos de infraestrutura e pedagógico no contexto de retomada das atividades presenciais.

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa no Rio Grande do Sul (RS) em contraste com a Região Sul

O recorte dos dados que representa a participação das professoras alfabetizadoras que responderam ao *survey* na Região Sul do Brasil, mostra que o estado do RS foi o que obteve a maior participação em relação aos outros dois demais – Santa Catarina (SC) e Paraná (PR). Como vê-se no gráfico abaixo, a Região Sul obteve 958 respondentes, desses 499 são do RS, que correspondem a mais da metade dos respondentes dessa região do país, ou seja, representa 52,6% do total de participantes.

Figura 1 – Amostra de participantes por estado da Região Sul do Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

A respeito dos dados apresentados na Figura 1, há de se considerar que os mesmos refletem, de certa maneira, a participação de pesquisadores e grupos de pesquisas, bem como suas vinculações institucionais. Isto é, no estado do Rio Grande do Sul, houve participação de quatro Instituições de Ensino Superior na divulgação do *survey*: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo que em duas dessas instituições há dois grupos de pesquisa participando da AlfaRede, a saber, UFPEL e UFRGS²¹. No

21 Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG). Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial e Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM). Grupo de Estudos sobre Aquisição de Linguagem Escrita (GEALE/UFPEL). Grupo interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP/UFPEL). Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). Lapis – Laboratório de Alfabetização (UFRGS).

caso de Santa Catarina, segundo estado com maior número de respondentes, há duas instituições participantes na rede e no Paraná, uma pesquisadora. Acredita-se que o envolvimento de 4 instituições de Ensino Superior e 6 grupos de pesquisa para o caso do RS, pode ser um indicativo de mobilização e divulgação do *survey*, o que, provavelmente, resultou em um maior número de participantes do estado em relação aos demais estados da Região Sul, nesta segunda etapa da pesquisa.

No que diz respeito à formação das professoras participantes da pesquisa da Região Sul, é possível observar, conforme detalhamento dos dados no Quadro 1 a seguir, que a maior parte dessas docentes possui formação de pós-graduação em nível *Lato Sensu* (especialização), correspondendo a 69,41%.

Quadro 1 – Formação das participantes da pesquisa

	Região Sul		RS		PR		SC	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Ensino Fundamental	2	0,21%	1	0,20%	0	0%	1	0,29%
Ensino Médio (Magistério)	19	2,00%	11	2,20%	4	4,04%	4	1,14%
Graduação	170	17,93%	71	14,23%	16	16,16%	83	23,71%
Especialização	658	69,41%	346	69,34%	74	74,75%	238	68,00%
Mestrado	85	8,97%	59	11,82%	5	5,05%	21	6,00%
Doutorado	14	1,48%	11	2,20%	0	0,00%	3	0,86%
Total Geral	948	100%	499	100%	99	100%	350	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

Ainda sobre a formação em cursos *Lato Sensu* é possível identificar que, em todos os estados, o número de professoras que indicaram ter cursado especialização é superior a qualquer outro nível de escolaridade. Contudo, esse dado é bem mais expressivo no Paraná, que configura 74,75% das respondentes, embora em número absoluto o Rio Grande do Sul (346 pessoas em comparação aos 99 do Paraná), seja o estado que tenha obtido mais respostas, seguido do estado de Santa Catarina.

Como observa-se, a partir do Quadro 1, apenas 10,45% das professoras possuem formação em nível *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). No que se refere ao curso de mestrado, 11% das respondentes do RS indicaram ter cursado em contraposição a 5% no PR e 6% em SC. Chama a atenção o fato de, entre as respondentes do Paraná, nenhuma ter concluído o curso de doutorado enquanto os outros estados apresentam alguma porcentagem, 2,22% no RS e 0,86% em SC. Como percebe-se o número de professoras que tem qualificação em nível de pós-graduação *Stricto sensu*, é ínfimo em relação ao de pós-graduação *Lato sensu*, isso pode ocorrer por vários fatores, dentre eles, simplesmente, pelo fato de não haver interesse por parte das professoras em

seguir os estudos nesse nível de qualificação, a dificuldade de liberação do trabalho para estudar ou por não incidir significativamente no plano de carreira. No RS, por exemplo, o nível máximo que as docentes podem alcançar na carreira é o 6, o qual exige habilitação específica obtida em cursos de pós-graduação, independentemente de ser em doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento (RS, seção III, 2010). Outro aspecto que pode ser problematizado sobre essa questão, embora não se tenha dados suficientes para afirmar, é que a expressiva oferta de cursos de especialização por instituições privadas em formato EaD a preços irrisórios²², incentiva as professoras a buscarem por esses cursos, uma vez que conseguiriam organizar-se em relação ao orçamento, ao deslocamento e à impossibilidade de liberação de carga horária. Salvo as especificidades de cada estado e, provavelmente, de cada município, estes dados são importantes na medida que nos convidam a refletir sobre a necessidade de elaborar e discutir uma política de formação e de planos de carreiras que possibilitem aos docentes qualificarem suas formações.

Em relação à experiência docente, identifica-se que não há uma diferença significativa entre a porcentagem atingida nas faixas de 0 a 20 anos de exercício da docência, ou seja, 18,46% das respondentes indicaram possuir de 11 a 15 anos de docência, 17,83% entre 6 e 10 anos e 15,82% entre 0 e 5 anos de carreira, conforme pode ser visualizado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Tempo de experiência no magistério

Tempo de Experiência no Magistério	Região Sul		RS		PR		SC	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
0 a 5 anos	150	15,82%	58	11,62%	13	13,13%	79	22,57%
6 a 10 anos	169	17,83%	76	15,23%	22	22,22%	71	20,29%
11 a 15 anos	175	18,46%	84	16,83%	25	25,25%	66	18,86%
16 a 20 anos	166	17,51%	84	16,83%	21	21,21%	44	12,57%
Mais de 20 anos	288	30,38%	180	36,07%	18	18,18%	90	25,71%
Total Geral	948	100%	499	100%	99	100%	350	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

Como observa-se, a maioria das professoras participantes da pesquisa na Região Sul tem mais de 20 anos de atuação (30,38%), sendo o RS o estado com o maior índice (36,07%). O que nos permite inferir, a partir deste recorte, que o mesmo possui um corpo docente com bastante experiência na docência em relação aos demais estados. No caso do Paraná e de Santa Catarina o maior percentual de profissionais com experiência é respectivamente entre 11 e 15 anos (25,25%) e 0 a 5 anos (22,57%), o que possibilita a constatação de que a maior parte das respondentes nesses estados são professoras que se encontram nas fases de ingresso da carreira de estabilização.

²² Conforme artigo Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil, 1995-2010 (Mançabo, Vale, e Martins, 2015). Disponível em: [https://www.scielo.br/j/bedu/a/SkyJmCvWkE33tq7W3CC4k/?format=pdf⟨=pt](https://www.scielo.br/j/bedu/a/SkyJmCvWkE33tq7W3CC4k/?format=pdf&lang=pt)

e diversificação (HUBERMAN, 2000), acompanhando as porcentagens gerais da Região Sul do Brasil.

Diante desta realidade de experiência docente das participantes, destaca-se a graduação cursada pelas professoras. Logo, quanto à formação inicial constatou-se que 75,54% cursou Pedagogia; 24,46 % outras Licenciaturas, entre elas Ciências Sociais (34), Filosofia e Letras (2 cada), História, Matemática e Direito (1 cada). Estes dados são interessantes na medida em que evidenciam uma mudança histórica, qual seja, a conquista legal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que assegura que todos os profissionais da Educação Básica tenham formação específica no Ensino Superior na área de atuação. Para o caso de professoras alfabetizadoras, esta formação é a licenciatura em Pedagogia.

No que se refere à origem da instituição na qual a formação foi realizada, destaca-se que em dois, dos três estados que compõem a Região Sul, respectivamente, RS e SC, a maior parte das participantes da pesquisa realizaram sua licenciatura em universidades privadas, como pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 3 – Natureza da instituição em que a graduação foi cursada

Natureza da instituição	Região Sul		RS		PR		SC	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Pública	334	35,23%	174	34,87%	70	70,71%	90	25,71%
Privada	614	64,77%	325	65,13%	29	29,29%	260	74,29%
Total Geral	948	100%	499	100%	99	100%	350	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

Os dados expostos no Quadro 3 mostram, como referido, a prevalência da realização da graduação em instituições privadas, sendo que no estado de Santa Catarina há a maior diferença entre o percentual de formação na rede privada (74,29%) e na pública (25,71%). No estado do Paraná, por sua vez, é perceptível o movimento contrário, há preponderância de formação em instituições públicas. Apesar de se ter clareza do avanço da oferta de cursos de graduação em instituições privadas, chama a atenção a proporção indicada pelas participantes da pesquisa.

No caso do RS, em que a diferença da natureza das instituições foi de 30,33%, cabe colocar que existem 7 universidades públicas (6 federais e 1 estadual) e 3 institutos federais que ofertam o curso de graduação em Pedagogia, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4 – Instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia no RS

INSTITUIÇÃO	CAMPUS	MODALIDADE
-------------	--------	------------

Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense (IFSul)	Campi Charqueadas, Gravataí, Lajeado, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas CAVG e Venâncio Aires	À distância e presencial
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Campi Alvorada, Bento Gonçalves, Farroupilha e Vacaria	Presencial
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)	Campi São Vicente do Sul e Jaguari	À distância
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Campi Centro (Porto Alegre) e Campus Litoral Norte	À distância (UAB) e presencial
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Campus Jaguarão	À distância (UAB) e presencial
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Campus Camobi (Santa Maria)	Presencial
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Campus Erechim e Campus Cerro Largo	Presencial
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Campus das Ciências Sociais (Pelotas)	Presencial
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Campus Carreiros (Rio Grande)	À distância (UAB) e presencial
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Campi Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Litoral Norte – Osório, São Francisco de Paula e São Luiz Gonzaga	Presencial

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todavia, embora o estado do RS possua 10 instituições públicas que ofertam regularmente cursos de Pedagogia, em 23 municípios, abrangendo diferentes regiões do estado e duas modalidades de ensino (presencial e à distância), ainda assim, parece não ser suficiente para atender a demanda e/ou necessidade das pessoas que optam por esta licenciatura. Certamente, como mencionado anteriormente, para o caso da opção pelos cursos de especialização em EaD, não é improvável, que alguns elementos – como o deslocamento, a disponibilidade de tempo, os custos, entre outros – inviabilize o ingresso em uma instituição de Ensino Superior pública. Há de se considerar sobre isso, a necessidade de ampliação da oferta de cursos de Pedagogia, quiçá em âmbito EaD, dentro da esfera pública. Um exemplo disso é o movimento realizado pela FURG de oferta do Curso de Pedagogia EaD²³. Atualmente o mesmo é ofertado em 6 pólos, localizados em diferentes municípios da Região Sul do RS²⁴, ampliando, assim, a oferta sazonalmente.

Em linhas gerais, é possível observar, a partir do exposto nesta seção, que o perfil das respondentes da pesquisa no RS é similar ao dos demais estados da Região Sul do Brasil, sendo que a maior parte, dadas as especificidades explicitadas, é formada em Licenciatura Pedagogia, prevalecendo a formação em instituição privada. Além disso, majoritariamente possuem pós-graduação *Lato Sensu* e ampla experiência no

23 O primeiro curso de Pedagogia EAD ofertado pela FURG foi em 2009.

24 Esteio, Santo Antônio da Patrulha, Pinheiro Machado, São Lourenço do Sul, Sapiranga, Santa Vitória do Palmar.

magistério, mais de 20 anos de exercício profissional. Caracterizadas, portanto, a formação e o tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa, na próxima seção, apresentam-se os aspectos elencados acerca da retomada das atividades presenciais nas instituições de ensino no RS.

Aspectos de infraestrutura e pedagógico no contexto de retomada das atividades presenciais

Dentre as questões elaboradas no *survey* disponibilizado na pesquisa, uma delas é referente à infraestrutura das instituições de ensino e aos aspectos pedagógicos em período pós-ensino remoto emergencial. Nesta questão, as participantes avaliaram seis itens, cujas respostas variavam entre inexistente, péssimo, ruim, regular, bom e ótimo.

Ao tratar os referidos dados, foi possível perceber que as respondentes tanto da Região Sul quanto especificamente do RS avaliaram, preponderantemente, que as escolas apresentaram boas condições para o retorno do ensino presencial no ano letivo de 2022. O mesmo se aplica no que se refere aos protocolos sanitários exigidos nesse período, haja visto que após a extinção do ensino remoto emergencial e na retomada das atividades presenciais a pandemia da Covid-19 ainda não havia terminado²⁵. Conforme elucidam os dados expostos no quadro abaixo, tais protocolos parecem ter sido respeitados nas escolas em que as docentes atuavam. Ressalta-se que o Quadro 5 mostra os percentuais da Região Sul e do estado do RS.

Quadro 5 – Infraestrutura e aspectos pedagógicos da Região Sul e do RS

Dados da Região Sul								
Como você avalia	Inexistente	Péssimo(a)	Ruim	Regular	Bom/Boa	Muito bom/boa	Ótimo(a)	Não aplicável
A preparação da infraestrutura da escola para a volta do ensino presencial?	0,32%	0,84%	3,16%	16,03%	33,86%	28,80%	16,98%	0%
A preparação em termos de protocolo sanitário para a volta do ensino presencial?	0,42%	0,84%	2,64%	13,82%	32,38%	29,64%	20,25%	0%

continua...

25 Cabe reiterar que a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou oficialmente o fim da pandemia em 5 de maio de 2023.

continuação

A preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	0,32%	1,48%	3,59%	13,61%	31,22%	32,17%	17,51%	0,11%
O acesso à internet na sua escola?	1,27%	5,06%	10,44%	21,10%	27,32%	22,05%	12,55%	0,21%
Dados do estado do RS								
Como você avalia	Inexistente	Péssimo(a)	Ruim	Regular	Bom/Boa	Muito bom/boa	Ótimo(a)	Não aplicável
A preparação da infraestrutura da escola para a volta do ensino presencial?	0,40%	1,00%	4,41%	16,63%	33,07%	29,26%	15,23%	0%
A preparação em termos de protocolo sanitário para a volta do ensino presencial?	0,40%	1,00%	3,41%	14,63%	32,46%	29,26%	18,64%	0,20%
A preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	0,20%	2,40%	4,81%	16,83%	28,86%	32,67%	14,23%	0%
O acesso à internet na sua escola?	1,80%	5,61%	9,42%	21,64%	27,66%	21,84%	11,62%	0,40%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

Como se observa a partir do Quadro 5, tanto os dados da amostra da Região Sul (33,86%) quanto do RS (33,07%) indicam que as docentes consideraram que a infraestrutura das escolas estava em boas condições para o retorno das atividades presenciais. Na mesma direção encontra-se, respectivamente, os percentuais de 32,28% e 32,46% de respondentes que compreenderam que os protocolos sanitários eram bons (adequados) para o período. Há de se destacar que a variação nesses dois itens entre a avaliação bom e muito bom foi pequena, como pode ser evidenciado no quadro anterior.

Ao tratar da preparação pedagógica para este momento, as docentes consideraram tanto em âmbito da Região Sul (31,22%) quanto no estado do RS (32,67%) que a mesma foi muito boa. Porcentagem essa que chama a atenção, haja visto que na primeira fase da pesquisa nacional, no início da pandemia da covid-19, o maior desafio indicado pelas professoras era justamente a ausência de espaços formativos, de

diálogo e de trocas sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras que estavam sendo desenvolvidas (MACEDO, 2022). Constatação essa também feita por Rodrigues (2023) ao evidenciar que as professoras da Educação Básica que participaram do Ciclo de Seminários Alfabetização em tempos de Pandemia da covid-19, organizado pela AlfaRede, se sentiam sozinhas, inseguranças, sem saber, ao certo, como encaminhar suas práticas. Nesse sentido, é interessante observar a perspectiva positiva com que as professoras avaliam a preparação pedagógica de suas escolas no momento de retomada presencial. Provavelmente esse resultado seja um indicativo dos movimentos e ações que foram sendo realizados no decorrer da pandemia e, assim, organizando e orientando as redes e/ou instituições de ensino.

Em relação à frequência e à assiduidade das crianças, também há uma indicação positiva por parte das respondentes quanto ao retorno da presencialidade nos dados referentes à Região Sul do Brasil, como pode ser observado no quadro apresentado abaixo:

Quadro 6 – Assiduidade e nível de conhecimento dos alunos Região Sul e RS

Dados da Região Sul								
Como você avalia	Inexistente	Péssimo(a)	Ruim	Regular	Bom	Muito bom(a)	Ótimo(a)	Não aplicável
O nível de frequência e assiduidade dos alunos?	0,21%	2,95%	8,12%	21,10%	30,06%	27,11%	10,23%	0,21%
O nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	1,16%	7,07%	20,99%	31,01%	27,95%	8,33%	2,74%	0,74%
Dados do estado do RS								
Como você avalia	Inexistente	Péssimo(a)	Ruim	Regular	Bom	Muito bom(a)	Ótimo(a)	Não aplicável
O nível de frequência e assiduidade dos alunos?	0%	4,41%	9,62%	25,45%	28,46%	22,65%	9,22%	0,20%
O nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	1,80%	8,42%	23,85%	32,06%	24,65%	6,21%	2,61%	0,40%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa AlfaRede.

Contudo, é importante ressaltar que, embora os dados da Região Sul indiquem a maior porcentagem para a assiduidade como boa (30,6%) e, essa tendência se mantenha no contexto do RS, ao analisar de forma mais acurada, percebe-se que a diferença entre as opções regular (25,45%), bom (28,46%) e muito bom (24,65%) foram pequenas. Isso implica em ponderar que, para o caso do RS, a aderência ao ensino presencial pode não ter sido tão positiva por inúmeros motivos.

Em relação ao nível de conhecimento dos alunos acerca da língua escrita, a maioria das professoras consideraram regular. Contudo, assim como no caso da assiduidade, ao analisar as outras opções assinaladas observa-se que ruim, regular e bom somam 80,56% para o RS e 79,95% para a Região Sul. Isso indica, que a maioria das escolhas se situam entre essas 3 opções resultando no seguinte: no caso do RS ruim 23,85%, regular 32,06% e bom 24,65% e para a Região Sul ruim 20,99%, regular 31,01% e bom 27,95%. Pode-se dizer, portanto, que esses índices denotam uma diversidade nas condições de acesso e de continuidade de processos de ensino e de aprendizagem, vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa, desde o ensino remoto emergencial.

Convém salientar, nesse sentido, que os dados da primeira etapa da pesquisa nacional da AlfaRede, assim como outras pesquisas que investigaram sobre a alfabetização no período do ensino remoto emergencial, já haviam denunciado que esse processo não vinha se consolidando para a maior parte das crianças da rede pública em tempos pandêmicos (MACEDO, 2022; BORGES, 2023). Mesmo que se tenha avançado em algumas questões durante a pandemia da covid-19 e que, em um determinado período as crianças tenham experienciado o “novo normal” (ensino presencial e remoto simultâneo), ainda assim, no retorno das atividades presenciais as lacunas e fragilidades eram significativas e de diferentes ordens. Em muitos casos, o retorno ao ensino presencial configurou-se para algumas crianças, na primeira inserção na escola física, o que exigiu, para além da apropriação dos conhecimentos do sistema da escrita alfabética e das outras áreas do conhecimento, aprendizagens da cultura escolar como, por exemplo, conhecer os espaços da escola, as rotinas, os tempos e as dinâmicas da sala de aula, assim como estabelecer relações interpessoais com a professora e os colegas (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022).

Todavia, isso não significa que experiências positivas não tenham ocorrido. Pelo contrário, os índices que avaliaram como bom e muito bom os níveis de conhecimento das crianças, provavelmente, são representativos dessas situações. Entretanto, o que predomina nos registros das professoras, especialmente do RS, são os desafios enfrentados nesse retorno ao ensino presencial, tanto em relação à frequência quanto ao nível de conhecimento das crianças. Como exemplo, menciona-se que, a partir dos projetos de ensino e de extensão que vêm sendo realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento – GEALI (FURG) desde 2022, alguns relatos sobre os desafios enfrentados no retorno ao ensino presencial são também observados. No âmbito do Projeto “Assessoria Pedagógica na escola pública: o contexto pós-ensino remoto na alfabetização”²⁶, realizado pelo referido grupo, desde o segundo semestre de 2022, desenvolvido no município de Rio Grande, as professoras alfabetizadoras têm relatado as dificuldades para ensinar os conhecimentos necessários à aprendizagem do sistema da escrita alfabética no retorno à presencialidade. Acrescido a isso, mencionaram que algumas famílias negligenciaram a presença das crianças

26 Este projeto tem por finalidade assessorar pedagogicamente as professoras das escolas da rede municipal envolvidas, por meio de docência compartilhada, em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas.

na escola, o que dificulta o trabalho sistemático e permanente com as crianças. Não há como precisar os motivos pelos quais essas famílias tiveram certa resistência em enviar as crianças para a aula, contudo, algumas inferências são possíveis como, por exemplo, o medo em contrair o vírus; o clima rigoroso no Rio Grande do Sul no que diz respeito à intensidade do frio, das chuvas e temporais; a comodidade de estar em casa, especialmente no caso das crianças que têm aulas no turno da manhã, em que as temperaturas são mais baixas, entre outros. Sendo assim, a organização do trabalho em sala de aula, no que se refere tanto à aprendizagem da cultura escolar quanto aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos tem se tornado um desafio constante para as crianças que vêm para escola pela primeira vez e para as professoras que precisam lidar com esse contingente.

Realidade essa específica do município de Rio Grande que pode, ou não, se diferenciar dos demais municípios do estado. Contudo, o que os dados asseveram, seja no âmbito da Região Sul ou do estado do RS, é que durante a pandemia da Covid-19 e no pós-ensino remoto emergencial a heterogeneidade dos contextos educacionais foi ainda mais evidenciada. Sabe-se que historicamente há diferenças de infraestrutura e pedagógicas mesmo dentro do mesmo estado e, também, do próprio município, o que revela que as experiências de cada escola são singulares, e estão atreladas às ações da equipe diretiva, do grupo de docentes, funcionários e comunidade familiar, assim como da gestão municipal e estadual.

Considerações finais

Este capítulo apresenta parte dos dados da pesquisa nacional sobre a Alfabetização no pós-pandemia desenvolvida pelo coletivo de pesquisadores que compõem o AlfaRede. Trata-se dos resultados do Rio Grande do Sul em contraste com a Região Sul, atinentes ao retorno ao ensino presencial. Os resultados aqui expostos são oriundos de um *survey* aplicado no ano de 2022 com professoras alfabetizadoras. Ao todo foram obtidas 5.874 respostas, sendo destas 958 da Região Sul e 499 do estado do Rio Grande do Sul.

Os dados apresentados ao longo do capítulo indicam que as professoras participantes da pesquisa da Região Sul, possuem, em grande parte, pós-graduação em nível *Lato Sensu* (especialização). Além disso, a maioria das professoras possui mais de 20 anos de atuação no magistério, sendo o RS o estado com maior índice. Nesse sentido, o perfil de participantes se define majoritariamente por professoras atuando há um tempo bastante expressivo na docência e com formação em nível de pós-graduação, em nível *Lato Sensu*. As professoras com pós-graduação *Scrito Sensu*, mestrado ou doutorado, configuram-se como minoria.

Quanto à infraestrutura das instituições de ensino e aos aspectos pedagógicos em período pós-ensino remoto emergencial, as professoras tanto da Região Sul quanto especificamente do RS avaliaram, predominantemente, que as escolas apresentaram boas condições para o retorno do ensino presencial no ano de 2022. O mesmo se aplica aos protocolos sanitários exigidos nesse período, considerando que após a

extinção do ensino remoto emergencial e na retomada das atividades presenciais a pandemia da covid-19 ainda era uma realidade.

No que tange à assiduidade foi considerada, de modo geral, como boa na Região Sul, assim como no RS. Quanto ao nível de conhecimento dos alunos acerca da língua escrita, a maioria das professoras consideraram regular. No entanto, ao analisar de forma mais detalhada tanto a assiduidade quanto o nível do conhecimento da língua escrita, percebem-se que a diferença entre as opções regular, bom e muito bom foram pequenas no estado do RS. Dito isso, é possível ponderar que, para o caso do RS, a aderência ao ensino presencial, por diversas razões, pode não ter sido tão positiva.

Por fim, cabe colocar que os dados apresentados ao longo do capítulo são apenas uma possibilidade de análise realizada por meio de cruzamento de dados do estado do Rio Grande do Sul e da Região Sul. Tem-se clareza que a totalidade dos dados, considerando ainda o âmbito nacional, além dos utilizados neste texto, ampliam a discussão, o que não foi possível realizar neste momento, tendo em vista o limite cabível a este capítulo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, p. 257-275, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BARTHOLO, Daniela Andreza Rodrigues. Pandemia e comunicação: oratória em contextos virtuais. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 161-169.

BORGES, Michele Alaise Flores. **Entre laços e letras: a proposta pedagógica de uma alfabetizadora e as orientações às famílias em tempos de pandemia**. Orientadora: Caroline Braga Michel. 2023. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13891>. Acesso em: 4 jan. 2024.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022112. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em: 18 dez. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. Narrativas docentes de si em cartas virtuais: sentimentos e sensações de professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1541>. Acesso em: 4 jan. 2024.

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.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 60 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwwkGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CAMINI, Patrícia; ZASSO, Silvana Maria Bellé; MICHEL, Caroline Braga; LAPUENTE, Janaína Martins; SILVEIRA, Alessandra Amaral; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. *In*: RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RODRIGUES, Tais Barbosa. **As lives do “Ciclo de Seminários sobre alfabetização na pandemia da Covid-19”**: uma proposta de formação continuada em rede. Orientadora: Caroline Braga Michel. 2023. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13872>. Acesso em: 4 jan. 2024.

WANG, Jia; WANG, Zhifeng. Análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças (SWOT) da estratégia de prevenção e controle da China para a epidemia COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, p. 864-870, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS-PANDEMIA: reflexões sobre o contexto educacional paulista²⁷

Elvira Cristina Martins Tassoni

Raimunda Alves Melo

Andréia Osti

Introdução

Se em tempos normais, a garantia do direito a uma educação com qualidade socialmente referenciada²⁸ apresenta-se como um desafio histórico e resistente na realidade brasileira, diante das condições impostas pela pandemia de covid-19, a sua efetivação tornou-se ainda mais complexa, ampliando as desigualdades entre ricos e pobres, entre estudantes de escolas públicas e privadas, entre quem tinha acesso a tecnologias e quem não tinha durante o período de isolamento social.

Essa situação possui relação direta com a forma como os governos brasileiros tratam a educação pública, desenvolvendo um atendimento divergente entre o ensino que se apresenta à elite e o ensino ofertado às classes com baixo poder econômico, configurando-se como um modelo de educação residual, que causa enormes dificuldades tanto para estudantes e professores quanto para as famílias (PASSOS; GOMES, 2012). As desigualdades sociais ficaram ainda mais acentuadas, pois apesar de não serem novidade, escancararam um cenário repleto de carências, ausências e limites. Ao mesmo tempo que o ensino remoto emergencial acelerou e disseminou o uso e a incorporação das tecnologias digitais de comunicação e informação, materializou o quanto tal aparato tecnológico esteve fora do alcance de grande parte dos estudantes e das famílias das classes populares. Da mesma forma, o ensino remoto emergencial denunciou o flagelo das escolas públicas em termos de equipamentos – escassez, obsolescência, falta de manutenção – bem como ausência de internet, insuficiência de velocidade e instabilidade de conexão (TASSONI; SOFIATO, 2022), transferindo para as famílias e os professores os custos com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

27 Agradecemos a Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, da UFAL, pela leitura criteriosa deste texto, contribuindo para o seu aprimoramento.

28 Assenta-se em uma concepção político-pedagógica, emancipatória e inclusiva, em que a educação é vista como uma prática social e um ato político, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões extra (fatores socioeconômicos e socioculturais; financiamento público adequado; compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação) e intra (organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica).

Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, piorando ainda mais a situação de muitas famílias, que mesmo diante das privações impostas pelo isolamento social e consequente crise econômica, tiveram que conter, ainda mais, as despesas, para adquirir equipamentos eletrônicos, a fim de que seus filhos pudessem acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram garantir esse feito e, sem condições, crianças e adolescentes ficaram totalmente excluídos dos processos educativos desenvolvidos durante o isolamento social (TREZZI, 2021).

Embora estudantes do mundo inteiro tenham sofrido com os impactos da pandemia e as adaptações realizadas nos processos educativos escolares, em nosso país essa situação foi ainda mais grave, pois foi um dos que “mais tempo passou nessa situação, além de ter apresentado grandes limitações para o uso do ensino remoto emergencial, já que boa parte de [nossas] [...] escolas públicas não tinham conectividade digital adequada a essa modalidade” (DIAS; RAMOS, 2022, p. 862).

No retorno ao ensino presencial, ficou evidente que aqueles estudantes que não dispunham de acesso às tecnologias e à internet foram os mais prejudicados, e que, de um modo quase generalizado, houve prejuízos na aprendizagem. Somando-se a isso, os problemas sociais já conhecidos foram potencializados, como as dificuldades de sobrevivência das famílias mais pobres impactando diretamente a frequência e a permanência dos estudantes nas escolas, a ampliação dos índices de violência que adentram os muros das escolas e, ainda, a lógica perversa dos usos dos resultados das avaliações em larga escala, que responsabilizam os professores pelo baixo desempenho dos estudantes, ignorando a falta de condições de trabalho, a precariedade da infraestrutura escolar e os reflexos do prolongado período de ensino remoto emergencial.

Dessa forma, é cada vez mais necessário questionar as ideologias elaboradas sob a égide do Estado mínimo que, à luz dos interesses econômicos, promovem a exclusão social e escolar. É urgente denunciar a falta de condições de acesso e de permanência por parte de muitos estudantes, as precárias condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, faz-se necessário lutar por ações que promovam mudanças efetivas na estrutura da escola, repensando o papel, a identidade e a contribuição dessa instituição para uma sociedade melhor.

É notório que o fracasso escolar, retratado por meio da redução no número de matrículas e elevação dos índices de abandono escolar²⁹, amplia ainda mais as desigualdades sociais, pois se traduz em menores condições de ganhos futuros para os estudantes, reproduzindo um ciclo de pobreza e exclusão social. Essa situação tornou-se a principal preocupação dos gestores públicos no retorno ao ensino presencial, restringindo as ações educacionais pós-pandemia a projetos de reforço, recuperação e recomposição de aprendizagens, estratégias utilizadas para reverter os baixos índices de aprendizagem (DIAS; RAMOS, 2022, p. 862).

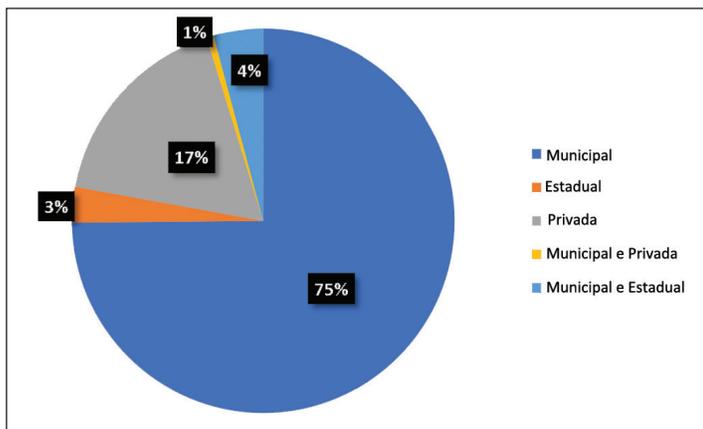
29 Dados do Qedu (2022) apontam que em São Paulo, de 2019 para 2020, a redução no número de matrículas foi de 8.099 matrículas, superior aos resultados de 2018 para 2019 que foi de apenas 1.621. Os dados desta mesma fonte mostram que também houve elevação do abandono escolar de 3.807 casos em 2019 para 11.920 casos em 2021, um aumento de 313%. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Diante dessa realidade caracterizada, o objetivo deste trabalho é discutir os desafios da educação escolar no contexto pós-pandemia, apresentando um retrato, em algumas cidades do estado de São Paulo, do momento em que a presencialidade nas escolas foi retomada integralmente. Trata-se de um estudo relevante, pois a pandemia do coronavírus provocou situações singulares e desafiadoras na educação e, registrá-las e explicitá-las é uma forma de reconhecer a luta no campo da docência.

Metodologia

Este artigo apresenta um recorte de um conjunto de informações obtidas por meio de questionário. Trata-se, da segunda fase da investigação, realizada por um coletivo de pesquisadores, para mapear as condições e encaminhamentos em torno da volta presencial total às aulas. O questionário foi enviado por meio do *Google Forms* e respondido por 167 profissionais. Desses, 151 são professoras³⁰, atuando em sala de aula; 14 estão em cargo de gestão e duas respondentes estão como professoras em salas de leitura. Dentre as professoras, no que se refere à etapa de ensino em que atuam, 135 exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 10 estão na Educação Infantil; três atuam no Ensino Fundamental anos finais e uma exerce trabalho de apoio à gestão. Do total de respondentes, 167, a maioria exerce a docência em escola pública. A Figura 1, mostra a distribuição das professoras nas diferentes redes de ensino:

Figura 1 – Tipo de Rede de Ensino de atuação



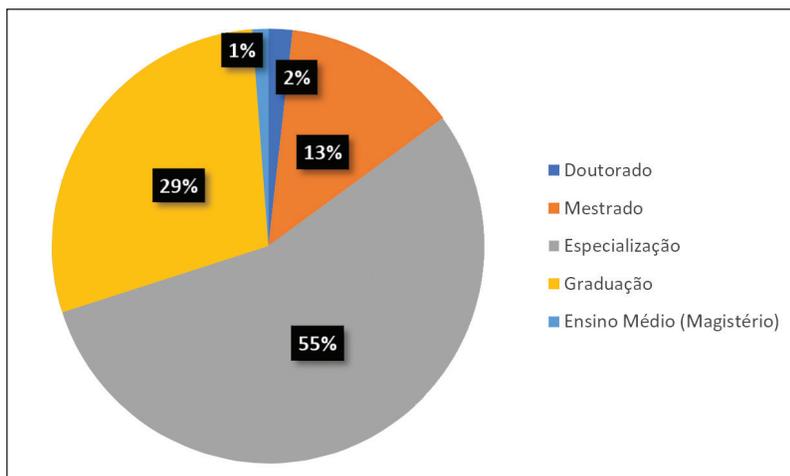
Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Diante do quantitativo apresentado, temos a seguinte caracterização das respondentes: um pouco mais de 90% são professoras atuantes em sala de aula, das quais, 89% exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, deste quantitativo, 82% atuam em escolas públicas.

30 Usaremos o termo no feminino, pois do total de respondentes, 162 são professoras e apenas 5 professores.

Quanto à formação, de acordo com a maior titulação e considerando as 167 respondentes, apenas duas têm formação no Magistério em nível de Ensino Médio. A Figura 2 representa a formação das participantes da pesquisa:

Figura 2 – Grau de escolarização



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Esses resultados confirmam, para além da concentração de instituições de Educação Superior na região sudeste, o que Gatti *et al.* (2019) destacaram em relação ao início do século XXI. Segundo as autoras, nos primeiros 15 anos deste século, houve um efetivo processo de expansão dos direitos educativos (embora a pandemia vivida intensamente entre 2020 e 2021 tenha afetado de maneira importante esse processo), fundamentalmente em razão de três aspectos importantes: a ampliação de acesso, a ampliação de financiamento e o reconhecimento dos direitos de populações historicamente excluídas ou marginalizadas. É notável a influência deste conjunto de fatores para a ampliação dos níveis de escolarização da população, mesmo considerando as diferenças regionais em um país como Brasil.

O questionário, além de questões para a caracterização dos respondentes em relação a informações pessoais, de formação acadêmica e profissionais, havia perguntas sobre o retorno 100% presencial, explorando a preparação pedagógica, a infraestrutura física, material e tecnológica; informações sobre os alunos quanto à assiduidade, realização das tarefas, os conhecimentos em torno da leitura e da escrita; os desafios relacionados às avaliações, à interação com as famílias; sobre as tecnologias digitais mais utilizadas e as habilidades pessoais neste uso; além de informações sobre a parceria com os colegas. A última questão abria espaço para as respondentes que desejassem registrar algo além do já respondido. Este capítulo traz o explicitado nesta última questão aberta. Em relação ao estado de São Paulo foram 30 participantes que deixaram suas considerações, demonstrando as marcas da pandemia de covid-19 em suas diversas reverberações. Portanto, analisamos 30 enunciados, inspiradas em

algumas técnicas da análise de conteúdo, pautadas em Bardin (2011). Por meio de leituras recorrentes dos enunciados, identificamos os temas centrais abordados nas respostas. Nesse processo, os temas se constituíram em unidades de registro nas quais buscamos os sentidos envolvidos, elaborando um processo de análise temática. Para Bardin (2011, p. 135) “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” A autora esclarece que, geralmente, as respostas a questões abertas de questionários são analisadas tomando o tema como referência.

No processo de análise identificamos três grandes temas: (i) as condições de trabalho; (ii) o planejamento e a avaliação; (iii) as possibilidades de mudança, que serão explorados no tópico que se segue.

O olhar das professoras sobre os desafios no pós-pandemia

É de conhecimento que durante a pandemia foi uma queixa comum ouvir que os alunos ficaram desmotivados, no entanto, como destaca Monteiro, Fernandes, Hamblin (2023) os adultos, as professoras, também apresentavam sinais de adoecimento e necessitavam de um espaço para serem acolhidos, serem incentivados a poderem falar sobre o contexto vivido, o que em muitos casos, não foi o que aconteceu. Observamos que a oportunidade em participar desta pesquisa e responder ao questionário, apesar do cansaço em relação ao trabalho em computadores, bem como a quantidade de atividades a serem realizadas na escola, para alguns foi reconhecida pela relevância da investigação em si, registrando e discutindo o vivido no período de reabertura das escolas para a retomada das aulas presenciais, desde a preparação em relação às condições sanitárias, até as pedagógicas. Há respostas que explicitamente fazem um agradecimento não apenas à pesquisa em si, que se propõe a sistematizar e historicizar um período dramático, como também a oportunidade de poderem se expressar e compartilhar os desafios da luta.

Como já apresentado, as respostas foram organizadas objetivando identificar o tema central a que se referiam. Em relação às condições de trabalho, parte das respostas ainda reafirma a situação dramática vivida durante a pandemia. A busca incessante de estabelecer contato com os alunos, impossibilitada pela falta de acesso em relação à internet e equipamentos compatíveis, a responsabilidade dos custos de conectividade assumida pelas professoras, a elaboração de propostas que fossem ao encontro da nova dinâmica de trabalho, a falta de delimitação entre os espaços profissionais e os privados, além da comunicação via *WhatsApp* em que os limites de tempo são fortemente alargados, gerou uma sobrecarga de trabalho excessiva. Duas respostas representam esse contexto do ensino remoto emergencial e, de certo modo confirmam o abandono sentido diante do cenário caótico:

Gostaria de registrar que, apesar dos desafios que enfrentei como alfabetizadora durante a pandemia, atuo numa cidade com IDH alto, com alunos privilegiados com suportes técnicos e num colégio que tem parceria com *Google Foreducation*. Contudo, não me senti acolhida emocionalmente no período de pandemia, além de ter necessitado pedir afastamento do mestrado, pois não conseguia tempo e nem

energia para escrever a dissertação. Todo meu tempo era revertido para preparação de materiais, aulas síncronas, curadoria de atividades (o que era fundamental dentre as habilidades para a etapa de ensino) e planejamento geral de estratégias para garantir a aprendizagem das crianças (Professora, 2º ano do Ensino Fundamental, escola privada, São José do Rio Preto).

É importante deixar registrado que durante a pandemia, nas aulas remotas, todos os recursos utilizados (celular, computador, internet etc.) foram comprados por mim, não houve nenhuma ajuda de custo para esse fim. Além da falta dos recursos tecnológicos, a maior dificuldade foi conseguir alcançar a criança, uma vez que o ensino só era possível com o apoio das famílias. Mesmo elaborando maneiras de facilitar o acesso às aulas, muitas famílias não participam do processo ensino-aprendizagem de suas crianças (Professora, 2º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Espírito Santo do Pinhal).

O trabalho remoto emergencial produziu efeitos de ansiedade e estresse em muitas professoras. Segundo Troitinho *et al.* (2021) isso ocorreu devido a quantidade de trabalho doméstico realizada pelas professoras e em decorrência do cenário inesperado que exigiu o domínio tecnológico e exaustivos recursos pedagógicos para manter o interesse dos alunos na aula e cumprir com toda a exigência curricular.

Troitinho *et al.* (2021) ainda afirmam que o trabalho remoto emergencial produziu importantes impactos na saúde mental de professores e professoras da Educação Básica no Brasil e que a organização do ensino precisa ser acompanhada de estratégias uma vez que nesse cenário, o mal-estar docente está no processo de uma reflexão e mudança da prática pedagógica, no sentido de se criar uma nova identidade diante das demandas do mundo externo e do momento atual. Em consonância, Fonseca (2023) também aponta em sua pesquisa que o grupo de professoras por ela investigado, expôs as dificuldades em trabalhar de forma remota, em razão do não domínio tecnológico e pela solidão, ao terem que trabalhar e tentar aprender as funcionalidades de plataformas sozinhas. Também apontaram para a sobrecarga de trabalho docente, a falta de formação adequada e a dificuldade de acesso aos estudantes. Ao mesmo tempo perceberam, no retorno presencial, muitos desafios, os quais abrangeram diferentes vertentes que impactaram diretamente toda a dinâmica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, influenciando no bem-estar e saúde mental de todos os envolvidos e na aprendizagem dos estudantes.

Monteiro, Fernandes e Hamblin (2023) evidenciam que é possível incentivar professoras e professores a assumirem práticas de autoacolhimento, autoaceitação e autotranscendência, permitindo que tais práticas possam se fazer presentes na sua vida cotidiana e profissional. Tassoni e Osti (2022) também explicitam que no grupo por elas investigado, as professoras tiveram a experiência de trabalhar em parceria, tendo apoio umas das outras, o que contribuiu para o fortalecimento do grupo e para a construção de sentidos para o próprio trabalho.

As professoras reconhecem o quanto teria sido relevante para a aprendizagem se todos os estudantes tivessem tido acesso à internet e às TDIC durante o período da pandemia. Apesar disso, enfatizam que no pós-pandemia, esta falta de acesso ainda permanece como um problema, principalmente em escolas rurais. Em São Paulo, por exemplo,

enquanto 72% (6.967) das escolas urbanas possuem laboratórios de informática, nas escolas rurais são somente de 37% (317). O acesso à internet banda larga é de 95% (9.154) e 72% (613)³¹, respectivamente. Esta situação prejudica, também, o trabalho dos professores que precisam dessas tecnologias para planejar as aulas, pesquisar, estudar.

Antes da pandemia, havia uma crença ingênua de que as crianças do século XXI viviam na era digital, e por esta razão dominavam facilmente as TDIC. Todavia, durante o ensino remoto, foi possível observar que significativa parcela dessas crianças não conseguiu apropriar-se dos conteúdos por não ter sequer acesso à internet ou por possuir conhecimentos insuficientes para utilizar as tecnologias de forma educativa. Essa situação fez com que muitos pesquisadores e educadores chegassem a pensar que esta seria uma pauta prioritária da política educacional no retorno ao ensino presencial. No entanto, a lógica daqueles que conduzem a educação brasileira parece ser outra. A título de ilustração, em 2020, primeiro ano da pandemia, apenas 34% (47.590) das escolas possuíam laboratórios de informática; no estado de São Paulo, esse percentual era de 51% (9.416 escolas). Em 2023, mesmo após a publicação de vários estudos denunciando falta de acesso e de domínio das TDIC por parte de estudantes e professores, esses índices baixaram para 30% (41.880 escolas) e 47% (8.695 escolas)³², respectivamente.

Soares e Porto (2022) afirmam que no contexto pós-pandemia é preciso inovar e renovar métodos e práticas pedagógicas por meio do uso das TDIC, disponibilizando as ferramentas tecnológicas e formação aos professores para operar com esses instrumentos, no entanto, reconhecem que nem todos os estudantes possuem acesso à internet. Dias (2021) destaca que mais do que oferecer materiais e instrumentos, é preciso aprofundar a reflexão junto aos professores sobre como utilizá-los e conscientizar os estudantes sobre a importância do uso com finalidades educativas para o processo de aprendizagem.

No entanto, apesar da relevância dos recursos tecnológicos para os processos de ensino, somente com eles não é possível garantir a aprendizagem, pois segundo Soares e Porto (2022, p. 6), essa situação “está intimamente relacionada com o meio em que professores e alunos estão inseridos e com o poder socioeconômico que não está presente na vida da maioria dos brasileiros”. Dessa forma, o pós-pandemia desafia-nos a pensar em uma escola que seja socialmente justa e inclusiva, e não apenas a trabalhar em prol de mudanças pontuais, como a disponibilização das TDIC para as escolas. A defesa de Costin (2020) de que a pandemia acelerou o futuro, em razão da intensificação do uso da tecnologia como viabilizadora das atividades escolares durante o ensino remoto, impulsionando a uma reformulação das práticas escolares, não se confirma, pois trata-se de um cenário acessível apenas para alguns, um futuro desigual e excludente.

No retorno ao ensino presencial, as professoras depararam-se com uma situação desafiadora, caracterizada pela presença de estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, seja em virtude da heterogeneidade que é própria da espécie humana, seja pelas condições de desigualdades em que ocorreu o ensino remoto emergencial, já mencionadas. As perdas de aprendizagem foram evidenciadas pela avaliação externa Prova Saeb, segundo a qual, a nota padronizada em português e matemática nos

31 Dados extraídos da plataforma QEdú, disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

32 Dados extraídos da plataforma QEdú, disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de São Paulo, numa escala de 0 (zero) a 10, foi de 6,62 em 2019 e baixou para 6,14 em 2021. A proficiência média em português em 2019 foi de 223,7, classificando as crianças como proficientes, no nível 4, numa escala que vai até o nível 9 (350 pontos). Em 2019, 69% dos estudantes avaliados demonstraram que possuíam aprendizagem considerada como adequada. Em 2021, a proficiência média nesse componente curricular baixou para 213,94, uma diminuição de 9,74 pontos, mas não suficiente para que as crianças mudassem o nível de classificação, isto é, 4. O percentual de estudantes com aprendizagem considerada adequada baixou para 62%, uma redução na ordem de 7 pontos percentuais. Essa redução nos índices de aprendizagem fez com que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tenha baixado de 6,5 em 2019 para 6,1 em 2021, ou seja, houve uma diminuição de 0,4 pontos. Diante dessa constatação, Dias (2021) destaca que é necessário priorizar políticas educacionais para lidar com as perdas de aprendizagem, especialmente em comunidades vulneráveis e desfavorecidas.

Gatti (2020) afirma que antes da pandemia, a escola já sofria com a falta de interesse dos estudantes, razão pela qual é necessário aproveitar esse momento de crise para rever os modelos educativos burocráticos, imediatistas, competitivos e conteudistas que continuam sendo praticados, e desenvolver propostas pautadas na participação democrática, na escuta, no diálogo e no atendimento das necessidades formativas dos estudantes.

No retorno ao ensino presencial também foi possível perceber a presença de muitos estudantes em sofrimento emocional provocado pelas experiências negativas vivenciadas durante a pandemia. Nesse contexto, as docentes da pesquisa sentiram-se confusas entre cumprir as exigências de um currículo obrigatório ou atender as necessidades específicas dos estudantes. Aqui os posicionamentos apontam para o tempo do planejamento e da avaliação no retorno presencial total às aulas.

Acredito que as avaliações diagnósticas e sondagens a cada vinte dias são de extrema importância para construir e reconstruir o planejamento quantas vezes for necessário para as crianças obterem um aprendizado significativo. Independentemente de ter a BNCC ou Currículo Paulista que norteia, o que é necessário para trabalhar no quarto ano, retomar a base do primeiro, segundo e terceiro ano, foi essencial para que nós pudéssemos iniciar o conteúdo de quarto ano (Professora, 4º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Vinhedo).

O planejamento e a avaliação a serviço da recomposição das aprendizagens oportunizam a reflexão sobre um trabalho coletivo voltado para a identificação das condições reais dos estudantes – o que demonstram que sabem – para se planejar experiências de ensino e aprendizagem que possam, efetivamente, recompor o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Dias e Ramos (2022) destacam a importância de trabalhar com um *continuum* curricular, considerando que os documentos curriculares vigentes servem de referência, mas não podem ser uma camisa de força. Que há lacunas importantes no desenvolvimento dos estudantes não resta dúvida. Para além das impossibilidades criadas pela conectividade desigual, o ensino remoto consolidou que a escola, como o lugar da presença, é fundamental para uma educação de oportunidades para todos. A presencialidade é condição para as experiências de ensino e aprendizagem.

Os desafios que marcam o retorno às aulas são de diferentes ordens e altamente complexos, exigindo um olhar mais alargado e um apoio à escola e professores. Estudos, discussões, reflexão coletiva para o planejamento de ações em comum podem se constituir em caminhos promissores, bem como o apoio de serviços públicos essenciais e políticas intersetoriais que atendam às demandas das escolas. Administrativamente, essa condição ainda é muito frágil, ofertando poucas contribuições para o trabalho pedagógico.

O maior desafio em uma comunidade vulnerável é lidar com os contextos sociais dos estudantes, que se agravaram. Exemplos: fome, abusos sexuais e violência física. As crianças trazem isso para o cotidiano e a escola está mais violenta. Nós profissionais temos pouco amparo e formação profissional para lidar com esses casos, porém também faltam serviços públicos que deem esse suporte ao trabalho da escola. Tudo isso está refletindo fortemente no processo de aprendizagem, que retrocedeu muito [...] e está lento [...] (Professora, 5º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Campinas).

Em vários depoimentos, as professoras demonstram angústia em presenciar os transtornos, dificuldades e problemas emocionais pelos quais passam as crianças no contexto pós-pandemia, provocados por diversos fatores. Nobre *et al.* (2022) afirmam que o contexto pós-pandêmico vem sendo caracterizado por questões psicológicas relacionadas ao fato de que as pessoas passaram por longo período de isolamento social, perdas e outras frustrações que impactaram pais, filhos e, conseqüentemente, refletem no aprendizado escolar, processo que se tornou ainda mais dependente do laço família-escola, comumente frágil.

Essas circunstâncias tornam as propostas de recomposição das aprendizagens ainda mais complexas e desafiadoras. Cobranças resultantes de avaliações somativas e/ou classificatórias pouco vão produzir encaminhamentos viáveis para a produção de conhecimentos dos quais os estudantes têm o direito de acessar e se apropriar. Uma das respostas remete a esse cenário:

Cobranças da rede que os alunos atinjam as metas propostas para terceiro ano, quando na realidade eles estão num nível de escrita e leitura de primeiro (Professora, 3º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Indaiatuba).

Sem dúvida, aprender a ler e escrever são conhecimentos basilares para que crianças e jovens possam avançar nos estudos. Portanto, construir um planejamento e avaliações na direção da recomposição das aprendizagens é o caminho da justiça social na construção da cidadania. Insistir em metas distantes das condições concretas em que se encontram os alunos, por meio de treinamentos e repetições sem sentido, vai na direção problematizada por Freire (2013) de um falso ensinar. O ensino assumido como promotor de desenvolvimento assegura aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e oportuniza experiências que viabilizem a apropriação de saberes (LIBÂNEO, 2019).

Defendemos a recomposição de aprendizagem, compreendendo se tratar do planejamento de estratégias para lidar com a defasagem de aprendizagem gerada

pelo distanciamento social, incluindo ações de acolhimento, priorização curricular, estratégias avaliativas, adaptação das práticas pedagógicas, formação de professores, acesso a materiais didáticos adequados. Diferentemente de reforço escolar e de recuperação, em que o primeiro compreendemos se tratar de ações voltadas para o aprofundamento de conteúdos não aprendidos integralmente, sendo direcionado para estudantes com dificuldades durante um processo de aprendizagem; e o segundo, recuperação da aprendizagem, entendemos ser as práticas pedagógicas e avaliativas que buscam retomar um conteúdo com estudantes que não obtiveram o desempenho esperado em um determinado período (MELO; TASSONI; BARRETO, 2023).

De acordo com Kim Abe (2022), enquanto as práticas pedagógicas de recuperação da aprendizagem e reforço escolar olham para trás, no sentido de reforçar e aprofundar os conteúdos que os estudantes não aprenderam no passado, as de recomposição visam garantir a retomada de conteúdos que deveriam ter sido trabalhados em anos anteriores, mas que não foram, sendo esta uma condição fundamental para a construção de conhecimentos prévios necessários para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Trezzi (2021) afirma ser um erro querer sanar o problema do baixo resultado de aprendizagem inserindo-se mais conteúdos na matriz curricular. O atual momento desafia-nos em repensar o papel da escola, a sua estrutura e os modelos educativos vigentes, caracterizados por extrema burocracia, superficialidade, imediatismo e competitividades, e isso inclui questionar o lugar da BNCC nesse processo, bem como as formas como vem sendo implementada pelas escolas e sistemas de ensino.

Uma das respostas analisadas refere-se ao planejamento de ações pedagógicas para o enfrentamento do retorno às aulas na Rede Municipal de Educação de Campinas

A prefeitura de Campinas propôs um projeto chamado Reordenamento Curricular, em que pensamos coletivamente possibilidades e estratégias para o retorno do ensino presencial. O projeto tem demonstrando efeitos positivos com as crianças (Professor, 2º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Campinas).

Partindo desta informação, realizamos buscas na internet para reunir mais informações sobre o Reordenamento Curricular (<https://educa.campinas.sp.gov.br/planos-de-reordenamento-curricular>). Trata-se de uma proposta, cuja dinâmica visa formas de enfrentamento das necessidades dos estudantes no retorno às aulas. Tem como ponto de partida um conjunto de avaliações diagnósticas realizadas em 2021, durante o retorno em forma de rodízio, em que um grupo de estudantes ia para a escola e outro grupo ficava em casa, no ensino remoto. Os resultados foram sistematizados por cada escola e ofereceram uma visão geral dos estudantes do 1º ao 5º ano, em relação à resolução de problemas no que se refere à identificação e compreensão da pergunta, do contexto e dos dados, bem como em relação aos procedimentos utilizados na resolução e a compreensão dos conceitos envolvidos; também em relação ao desenvolvimento da escrita alfabética, da produção de texto e da leitura. Em 2022, a avaliação diagnóstica gerou um mapa em relação ao desenvolvimento da escrita, inspirado nos níveis de desenvolvimento preconizados por Ferreiro e Teberosky (1985) – pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro convencional, silábico-alfabético, alfabético – incluindo

o ortográfico e o não avaliado. As avaliações diagnósticas também investigaram o conhecimento matemático, em relação, principalmente, ao sistema de numeração e as operações. Os resultados serviram de referência para que cada escola elaborasse seu “Plano de Ação de Reordenamento Curricular”. As propostas de ação têm a interdisciplinaridade como eixo e envolve todo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. As escolas definem prioridades, metas, ações, os responsáveis por cada ação, indicadores para o acompanhamento de tais ações e cronograma (<https://educa.campinas.sp.gov.br/planos-de-reordenamento-curricular>).

Parece que a proposta de reordenamento curricular se aproxima da ideia de recomposição das aprendizagens, pois indica assumir uma reorganização didático-pedagógica a partir do que os estudantes demonstram em relação aos seus saberes. As respostas das participantes relevam preocupações com as lacunas nas aprendizagens e em considerar o estudante concreto que se tem: “É impactante o trabalho pedagógico com tantos desníveis em sala de aula [...]” (Professora, 4º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Hortolândia); “[...] é importantíssimo considerarmos o processo real do aluno no planejamento da alfabetização” (Professora, 1º ano do Ensino Fundamental, escola privada, Campinas). Os resultados evidenciaram um movimento importante em torno das avaliações diagnósticas feitas pelas próprias professoras individualmente, em parceria com os seus pares, sob orientação da gestão da escola, ou sob orientação da rede educacional a que pertencem. As avaliações diagnósticas são ferramentas balizadoras de um planejamento curricular que atenda às necessidades prioritárias de aprendizagem dos estudantes. Sobre essa questão, Dias (2021) afirma ser esse tipo de avaliação um importante instrumento pedagógico para a retomada dos programas de ensino, para o desenvolvimento de intervenções que incluam o ensino estruturado nos conteúdos que não foram apreendidos, o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura, bem como programas intensivos de tutoria em pequenos grupos.

Tanto os depoimentos das professoras, quanto os resultados das pesquisas, apontam para a necessidade de garantir a recomposição de aprendizagem, que, segundo Hickmann *et al.* (2022), não é uma ação restrita ao cenário brasileiro, mas sim um fenômeno global em que diversos países e redes de ensino estão se reinventando para atuar nesse cenário desafiador, não existindo um modelo de política educacional relacionado a formas de recompor aprendizagem mas sim, modelos elaborados de acordo com o aparato pedagógico disponível.

Consideramos que as redes e sistemas de ensino que buscam encaminhamentos e consolidação de ações na direção da recomposição das aprendizagens podem construir uma trajetória diferenciada no processo de retomada das aulas dentro das escolas. Nóvoa e Alvim (2020) inspiraram muitos de nós a esperar na força da experiência pandêmica em trazer mudanças importantes e necessárias à escola. Algumas professoras, na primeira fase da pesquisa da AlfaRede experimentaram a riqueza e a potência do trabalho em grupo, em que havia uma ajuda mútua nas descobertas de recursos, havia trocas e conversas; experimentaram a parceria e a aproximação com a família. Ter ficado quase dois anos longe da escola poderia ter a força para ressignificar esse espaço? Algumas das respostas abertas indiciam desejos de mudança, o terceiro tema identificado:

Acredito que a pandemia nos revelou algo que já sabíamos há algum tempo, precisamos de uma escola outra urgentemente para atender nossos alunos. Não podemos fazer o mesmo de sempre e do mesmo jeito com sujeitos diferentes, temos uma geração totalmente distinta do passado (Professora de reforço do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Hortolândia).

A escola precisa de mais vida! Após o processo pelo qual os alunos passaram de isolamento e distanciamento, penso que não cabe mais esse modelo de alunos dentro de uma sala de aula, sem atividades extracurriculares. Precisamos de teatro, música, estudos do meio, gincanas, palestras, coral, horta, jogos, parque, brincadeiras... Os alunos não conseguem mais permanecer por tanto tempo sentados, sem interação (Professora, 5º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Campinas).

Infelizmente, hoje, em 2024, temos constatado que em algumas realidades escolares quase nada mudou. No entanto, é urgente mantermos forte a valorização da escola e dos professores, reconhecendo que esse espaço e essas interações são insubstituíveis na vida e na formação de crianças e jovens. A parceria entre universidade e escola pode ser um caminho para se pensar juntos caminhos a serem construídos na direção de mudanças. Uma das respostas traz algumas pistas em relação a esta parceria:

Acredito muito no apoio de trabalhos acadêmicos para buscar formas de auxiliar e apoiar a todos nós professores em ações mais efetivas pós pandemia (Professora, 4º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Jaguariúna).

A afirmação da professora vai ao encontro das ideias de Gatti *et al.* (2019) quando defendem que a formação de professores esteja articulada com pesquisas, constituindo-se em oportunidade para leitura, debates, críticas e possibilidades de apropriação de produções científicas e acadêmicas ou, de modo ainda mais fértil, que os professores sejam estimulados a produzirem suas próprias investigações. “A distância entre quem produz o conhecimento (os acadêmicos, considerados profissionais) e quem aplica o conhecimento (os professores da escola fundamental, considerados proletários)” (SARMENTO, 2017, p. 287) reforça uma hierarquização decorrente de um entendimento equivocado de que a universidade, com seus programas de pós-graduação e seus grupos de pesquisa, produz conhecimento, e as escolas apenas o utilizam, numa relação de poder e dependência entre aquele que sabe e aquele que não sabe e precisa ser orientado sobre como desempenhar seu papel profissional. É a parceria entre universidade e escola que tem a potência para proteger, transformar e valorizar a escola e os professores, parafraseando o título de um dos livros mais recentes de Nóvoa (2022).

Considerações finais

Neste estudo discutimos o agravamento dos problemas da educação brasileira, e especificamente do estado de São Paulo no contexto pós-pandemia, evidenciando os impactos da pandemia de covid-19 na ampliação das desigualdades educacionais, refletida em dados de rendimento escolar e de aprendizagem aferidos por meio de avaliação externa (Saeb) e da falta de condições de trabalho dos educadores.

Com o apoio da literatura e, principalmente a partir de uma pesquisa qualitativa da qual participaram 167 profissionais da educação, a maioria professoras de escolas públicas, foi possível evidenciar o quanto as situações vivenciadas durante a pandemia foram desumanizantes e cruéis, principalmente para os estudantes mais humildes e as suas famílias, que tiveram os seus direitos sociais ainda mais negligenciados durante o período pandêmico. Este cenário também se apresentou como angustiante e desafiador para os professores que tiveram que desenvolver o ensino de forma remota sem que lhes fosse garantidas condições de trabalho.

As dificuldades encontradas pelas famílias durante a pandemia na estruturação de rotinas de estudo e apoio pedagógico aos estudantes enfraquecem os argumentos conservadores em favor da educação domiciliar e do ensino híbrido, e reafirmam a importância da educação formal e dos professores como profissionais qualificados para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas.

Para além de problemas relacionados aos prejuízos para o ensino e a aprendizagem, os dados apontam que a pandemia gerou adoecimento para estudantes e professores, seja por conta do isolamento social, seja devido as inúmeras demandas e desafios postos pelo ensino remoto emergencial, exigindo novos conhecimentos e saberes, principalmente relacionados a utilização das TDICS. Esta situação aponta para a necessidade de ações intersetoriais de acolhimento emocional e formação contínua para o uso de tecnologias, mas também para a reconfiguração das políticas educacionais de maneira estrutural, pois antes da pandemia já apresentavam lacunas e silêncios em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Embora a falta de acesso a tecnologias tenha sido apontada como um dos problemas educacionais da pandemia, o contexto atual indica que precisamos pensar o direito à educação de forma ampla e reivindicar a elaboração de projetos e leis que apoiem estudantes, educadores e famílias a terem acesso a uma educação com qualidade socialmente referenciada, de modo que os menos privilegiados sejam efetivamente incluídos.

Considerando o fato de que as problemáticas educacionais possuem relação direta com as desigualdades sociais, é necessário que os governos e as instituições trabalhem com foco em políticas inclusivas e amplas, de forma a contribuir para a resolução desses problemas, cabendo à sociedade o papel de reivindicar e lutar para que o direito a uma educação socialmente justa se efetive.

Em seus depoimentos, parte das professoras destacaram as ações que veem sendo priorizadas para garantir a aprendizagem dos estudantes, entre elas: a recomposição de aprendizagem, uma estratégia pedagógica que apresenta alternativas para lidar com a defasagem de aprendizagem gerada pelo distanciamento social, entre elas: ações de acolhimento, a reorganização curricular, a avaliação diagnóstica da aprendizagem, a adaptação das práticas pedagógicas, a formação de professores.

Conclui-se que é necessário pensar em condições básicas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, isso inclui superar as problemáticas que interferem nas condições de vida e de aprendizagem, bem como em políticas educacionais específicas voltadas para a (re)construção de uma escola justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, online, v. 34, n. 100, p. 43-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004>. Acesso em: 2 ago. 2021.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC>. Acesso em: 7 abr. 2023.

DIAS, Érika.; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Giovana. Massaro. **Percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos no contexto de pandemia da Covid-19**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de ensino**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyy7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

HICKMANN, Janete. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**,

v. 11, n. 16, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452/31737>. Acesso em: 7 abr. 2023.

KIM ABE, Stephanie. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. CENPEC. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Em defesa do direito à Educação Escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. E-book disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MELO, Raimunda Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins; BARRETO, João Pedro de Sousa. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 8 n. 1, ano 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82>. Acesso em: 24 maio 2023.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; FERNANDES, Ruthmary Fernanda de Souza; HAMBLIN, Patrícia Paula de Oliveira. Formação-acolhimento docente em tempos de pandemia. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e45/1-19, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984644468157>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68157>

NOBRE, Márcio Rimet *et al.* Que escola pós-pandemia? **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5338/version/5649>. Acesso em: 7 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, v. 25, e110616, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616>.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 347-366, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nWfkJgp5P8Ckc9y8B-B6kKpy/?format=pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SARMENTO, Teresa. Formação de professores para uma sociedade humanizada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3679>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SOARES, Marijane de Oliveira; PORTO, Ana Paula Teixeira. Educação como reinvenção da vida pós-pandemia. **Educação em Foco**, v. 27, ano 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38690>. Acesso em: 7 abr. 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; OSTI, Andréia. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, M. do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 83-99.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SOFIATO, Cassia Geciauskas. Educação e pandemia: tempos e diálogos desafiadores. In: OSTI, A.; VENDITTI JÚNIOR, R. **Educação em diferentes perspectivas: conceitos, aplicações e interdisciplinaridade no contexto pedagógico**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-36. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-diferentes-perspectivas-conceitos-aplicacoes-e-interdisciplinaridade-no-contexto-pedagogico/>

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>. Acesso em: 7 abr. 2023.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00331162, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMtYpDDC3bZXTR/#>

ALFABETIZAÇÃO NO PÓS- PANDEMIA: retratos de Goiás

*Maria Aparecida Lopes Rossi
Mariana Batista do Nascimento Silva
Selma Martines Peres*

Introdução

O presente trabalho capítulo analisa resultados da pesquisa realizada “RETRATOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA: uma pesquisa em rede”, realizada por pesquisadores/as de 36 universidades brasileiras, que integram a AlfaRede – rede de pesquisadores sobre alfabetização, sob coordenação da professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, no período pós-pandemia. O objetivo foi “identificar e compreender as condições da alfabetização no retorno ao presencial, após quase dois anos de ensino remoto”. A metodologia adotada envolveu uma abordagem quanti-qualitativa que articulou resultados de um survey que foi respondido por docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF) e, num segundo momento, com dados produzidos em grupos focais.

No contexto nacional, participaram do survey, primeira etapa da pesquisa, contou com 5874 mil participantes, sendo 1571 respondentes do estado de Goiás, nosso recorte nesta pesquisa. A segunda etapa foi a realização de grupos focais, que contou com a participação de docentes, sendo que um dos critérios adotados para a seleção, foi ter participado do survey. Em Goiás, contamos com 8 professoras participantes, que após convite ampliado, aceitaram participar do grupo focal. Acertada a agenda, foi realizado um encontro on-line, em que professoras das cidades de Marzagão, Caldas Novas, Morrinhos, Catalão, Ipameri e Rio Quente participaram por quase duas horas de conversa.

Vale ressaltar que os dados produzidos e analisados partem de uma concepção ampla de alfabetização compreendendo-a como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da inserção da criança no universo da cultura escrita, podendo ser em contextos escolares e não escolares.

De modo geral, essa pesquisa ajuda a compreender o cenário da alfabetização no país, num momento em que experimentou o retorno às atividades letivas de modo presencial. A relevância dessa investigação se dá pela necessidade de identificar e contextualizar o processo de alfabetização vivido por estudantes e docentes no período pós-pandêmico, a partir do olhar do docente. Assim, a pesquisa possibilita retratar a realidade brasileira acerca da alfabetização num contexto de muitas dúvidas. Aqui são tratados os dados voltados para a alfabetização no estado de Goiás.

Metodologia e perfil dos participantes do Estado de Goiás

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, tendo em vista a aplicação de diferentes métodos de coleta de dados e proposição de tratamento destes. Quanto aos fins, classifica-se como pesquisa descritiva e exploratória, quanto aos meios é uma pesquisa que ocorre por meio de levantamento de dados (Survey) e de constituição de grupos focais (que nomearemos como grupo de diálogo).

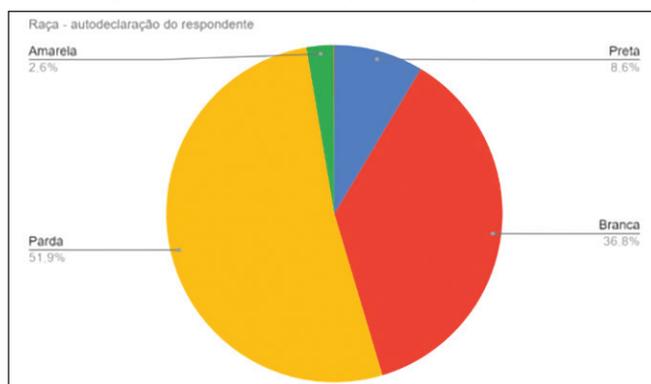
Para a primeira fase, aplicou-se a pesquisa por formulário eletrônico (Survey). Este tipo de instrumento de coleta de dados tem, segundo Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007), algumas limitações como “dificuldade de incluir incentivos para o envio da resposta”, dificuldade de recrutar participantes”, “baixa taxa de resposta”, “acesso à internet limitado”, “não representatividade dos resultados”, “baixo controle de amostra”, dentre outros.

No entanto, compreendemos que, para uma pesquisa com a abrangência da proposição em questão (ser aplicada em todos os estados brasileiros, e no nosso caso abrange todo o Estado de Goiás), esta é uma metodologia que permite, como Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007) destacam, a “rapidez na aplicação”, “baixo custo”, além de, com a ampliação do acesso a internet, ter participantes de diferentes localidades, o que seria inviável se o questionário fosse aplicado presencialmente. Ademais, um formulário Survey permite incluir na pesquisa um quantitativo significativo de participantes, sendo possível, mesmo assim, o tratamento adequado dos dados.

Por fim, na segunda etapa dessa pesquisa, que ocorreu em 2023, convidamos os professores respondentes do questionário para participarem de grupos focais. Devido a disponibilidade para participação, foi realizado apenas um grupo focal com 9 professoras. De acordo com Gatti (2005), a técnica permite “compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas” (GATTI, 2005, p. 14). Além disto, segundo a autora, o grupo focal pode esclarecer situações complexas, polêmicas e contraditórias. Objetivando esse esclarecimento em relação a temas abordados no questionário online, que o grupo focal foi proposto. A partir de agora, nesse trabalho, nomearemos o grupo focal realizado como grupo de diálogos, compreendendo o caráter dialógico e democrático adotado na realização deste encontro.

Perfil dos participantes do Survey

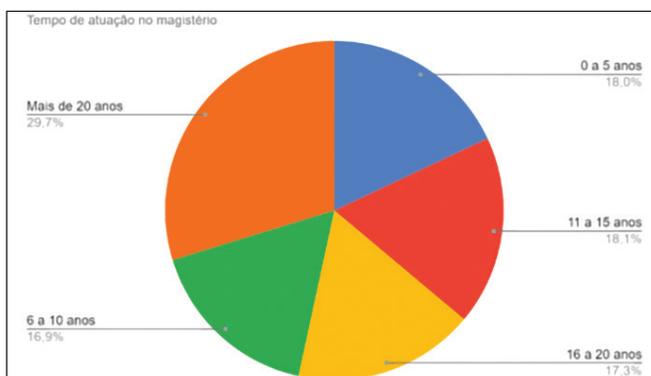
Entre os 246 municípios do Estado de Goiás, 102 cidades tiveram pelo menos um respondente ao questionário. Foram 1571 participantes, sendo o maior número de participantes da cidade de Luziânia (10,5% de participação). Dos participantes, 94,7% respondentes são do sexo feminino e 5,3% do sexo masculino. Em relação à raça, 51,9% dos respondentes se declaram pardos, sendo a maioria. Nenhum respondente se autodeclarou indígena, conforme gráfico abaixo:

Figura 1 – Autodeclaração dos respondentes

Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Quanto ao vínculo empregatício 70,2% são professores efetivos em redes públicas, 25,2% são temporários, 1,2% são CLT, 3,4% outros. Dos respondentes, 90,9% atuam na rede urbana e 9,1% no campo. Quanto ao nível de escolaridade, 38,5% têm apenas a graduação, 57,1% têm especialização, 1,8% têm mestrado, menos de 1% apenas magistério, sendo que 45,6% dos respondentes concluíram o ensino superior na rede pública e 54,4% na rede particular, 76,1% cursaram o ensino superior presencialmente, 9,8% à distância, 14,1% semipresencial.

O número de escolas em que cada respondente atua é de 82,5% em apenas uma escola, 16,1% duas escolas e 1% atua em três escolas, 0,4% são profissionais que atuam nas secretarias de educação. Dos respondentes, 60% atuam em dois turnos, 34,7% atuam em apenas 1 turno e 5,3% atuam em três turnos. Entre os respondentes, 95,3% atuam nas redes municipais, 3,1% na rede municipal e estadual, 1% na rede estadual e 0,4% na rede municipal e na rede particular ou apenas na rede particular. Em relação ao tempo de atuação no magistério, 29,7% têm mais de 20 anos de atuação, sendo em maior número dos respondentes.

Figura 2 – Tempo de atuação no magistério

Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Por fim, 86,2% dos respondentes atuam diretamente como professor na sala de aula e 13,8% em funções de docente bibliotecário, supervisão, coordenação ou direção.

Perfil dos participantes do grupo de diálogo

Nove professoras participaram do grupo de diálogo e cada uma delas escolheu um codinome relacionado à própria atuação como docente para ser usado neste trabalho. São elas: Maria, professora em Catalão, atua no primeiro ano, na rede particular de ensino; Michelle, professora em Morrinhos, atua com o segundo ano, na rede municipal; Monique, professora em Rio Quente, atua com o quarto ano, na rede municipal; Daiana, professora do terceiro ano, no município de Caldas Novas, na rede municipal; Laura, professora no município de Caldas Novas, atua com terceiro ano, na rede municipal; Paula, professora em Ipameri, na rede municipal; Soraya, professora em Caldas Novas, atua com segundo ano, na rede municipal; e Magda, professora em Marzagão, atua com quinto ano na rede municipal.

O que dizem os docentes alfabetizadores de Goiás?

Neste tópico, discutiremos as questões apontadas pelos professores tanto no questionário quanto no grupo de diálogo. Inicialmente trataremos algumas questões gerais sobre a percepção dos professores sobre o conhecimento de leitura e escrita dos seus alunos, bem como alguns dos principais desafios apontados pelos docentes especialmente no formulário aplicado. Em seguida, em tópicos, discutiremos: práticas docentes no retorno presencial; família, escola e alfabetização; planejamento no retorno presencial; e a solidão docente no universo escolar.

A partir dos formulários os respondentes puderam avaliar em uma escala de 0 a 10, sendo que 0 indica menor desafio e 10 maior desafio, os desafios enfrentados no retorno presencial às escolas relativos à: cobrança pelos conteúdos de pais e escola; a desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais; lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo; lidar com sala de aula numerosa; lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças; conseguir que os alunos realizem as atividades propostas; retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa; e receber suporte material e pedagógico da minha rede.

Tabela 1 – Desafios enfrentados no retorno presencial

	Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	Desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	Lidar com sala de aula numerosa	Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	Receber suporte material e pedagógico da minha rede
0	108	81	128	105	60	69	60	202
1	241	223	199	216	197	213	234	248
2	153	133	152	142	127	146	147	161
3	87	79	65	67	56	63	82	76
4	80	88	67	75	75	99	86	102
5	301	250	190	195	252	183	175	165
6	131	127	108	117	134	138	124	106
7	131	135	124	128	135	174	138	119
8	134	160	146	176	161	175	180	151
9	92	117	144	135	157	151	161	130
10	113	178	248	215	217	160	184	111

Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Como podemos inferir a partir da tabela acima, mesmo que em nível menor, os itens apontados se constituíram enquanto desafio aos docentes no retorno presencial. Em porcentagem, considerando que os níveis de 0 a 4 correspondem a baixa dificuldade, 5 corresponde à média dificuldade e 6 a 10 alta dificuldade, a mesma tabela acima poderia ser representada da seguinte maneira:

Tabela 2 – Desafios enfrentados no retorno presencial

	Baixa dificuldade (0 a 4)	Média dificuldade (5)	Alta dificuldade (6 a 10)
Cobrança pelos conteúdos de pais e escola	42,6%	19,2%	38,3%
Desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais	38,4%	15,9%	45,6%
Lidar com sala de aula numerosa	38,9%	12,1%	49
Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças	38,5%	12,4%	49,1
Lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo	32,8%	16,0%	51,2%
Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	37,6%	11,6%	50,8%
Retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa	38,8%	11,1%	50,1%
Receber suporte material e pedagógico da minha rede	50,2%	10,5%	39,3%

Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Entre os itens “lidar com a heterogeneidade/ diferenças entre crianças” é um dos itens que apresenta alta porcentagem gradativa de dificuldade, sendo esta uma questão apontada pelas docentes do grupo de diálogo como um problema que interferiu em vários aspectos do trabalho docente, impactando no planejamento e demandando estratégias diversificadas para levar os estudantes a alcançar o objetivo de aprendizagem.

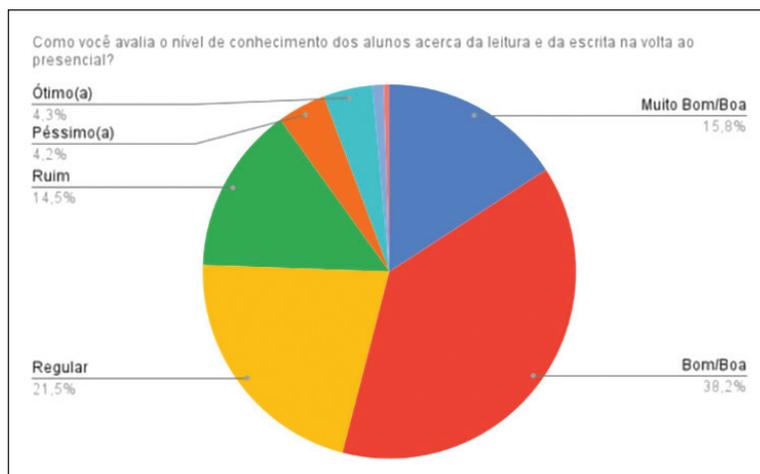
O item “lidar com as rupturas e descontinuidade do processo educativo” também apresenta um índice alto de dificuldade. Esse item foi apontado no grupo de diálogo como um problema a partir da pandemia em que houve grupos de estudantes que participaram ativamente das aulas remotas e outros não (por motivos diversos), bem como a falta de assiduidade recorrente após a pandemia (no grupo de diálogo, as docentes citam desde gripe até viagens como justificativa que recebem pelas faltas).

Os itens “conseguir que os alunos realizem as atividades propostas” e “retorno dos alunos com relação às atividades propostas como tarefa de casa” relacionam-se também à questão da assiduidade e a questão apontada tanto no questionário quanto no grupo de diálogo sobre a falta de envolvimento e acompanhamento da família.

Práticas docentes para a alfabetização no retorno presencial

Sobre o conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial, os professores em sua maioria avaliaram como bom/boa, correspondendo a 38.2% (600 respondentes). Apenas 4.3% (67) avaliaram como ótimo conhecimento em oposição a 4.2% (66) que avaliaram como péssimo. Vide o gráfico abaixo:

Figura 3 – Conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita



Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

É importante ressaltar que, no tópico aberto à escrita dos docentes, entre os apontamentos destacam-se a questão da heterogeneidade das turmas pela falta de frequência no ensino remoto e a não aprendizagem dos alunos dentro do esperado para o ano de ensino durante a pandemia. Em um dos comentários, ao falar sobre a necessidade de apoio extraclasse um respondente aponta que os alunos não têm os conhecimentos sobre alfabetização necessários: “São necessários projetos voltados à alfabetização e demais processos de aprendizagem que formam a base da educação semelhantes ao Projeto Tempo de Aprender – AlfaMais, visto que os alunos ‘esqueceram’ ou não consolidaram esses conhecimentos.” Em contrapartida, em um outro comentário, o respondente aponta projetos que ocorrem na escola como prejudiciais: “Na minha opinião, trabalhar com Alfabetização não está fácil, pois a defasagem está enorme, e os projetos estão prejudicando o aprendizado, pois muitos alunos não sabem ler! O foco teria que ser em leitura e escrita!!!”

Entre os comentários feitos espontaneamente no formulário, ainda podemos destacar comentários que associam a aprendizagem psicomotora com a aprendizagem da leitura e da escrita como: “A aprendizagem dos estudantes ficou prejudicada nesse tempo que ficaram fora da escola. Não desenvolveram a psicomotricidade, afetando assim o desenvolvimento da leitura e escrita”. Em geral, comentários como “O retorno foi e está sendo um desafio na questão da aprendizagem dos alunos, infelizmente

muitas crianças ficaram prejudicadas nesse período” e “Estou preocupada com a quantidade de estudantes com dificuldades na leitura e escrita e na realização das atividades, principalmente de casa” apontam para o insucesso do processo de alfabetização na pandemia ou, pelo menos, que houve uma quebra de expectativa em relação ao conhecimento que o professor esperava que seus alunos tivessem sobre a leitura e a escrita.

No tópico anterior deste texto, um dos desafios com alto índice de dificuldade foi “Lidar com a heterogeneidade/diferenças entre as crianças”. A questão de heterogeneidade no que tange ao conhecimento sobre leitura e escrita das crianças foi também tema de problematização no grupo de diálogo e foco das práticas docentes no retorno presencial para a alfabetização.

Sobre o nível dos alunos, a fala da professora foi também recorrente entre as outras participantes “Alguns tive que começar com a alfabetização, mesmo no terceiro ano, até hoje essa questão de leitura eu ainda vejo essa dificuldade neles.” No retorno, muitos estudantes não estavam de fato alfabetizados.

Soraya discorreu sobre sua estratégia para alfabetizar seus estudantes, estando em uma classe heterogênea. Segundo a professora, ela organizou dois grupos dentro da sala de aula, um grupo que ela avalia como alfabetizado e outro com as crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, nomeado por ela SOS alfabetização. O funcionamento ocorre da seguinte forma:

Ele funciona da seguinte forma: para os alunos que já estão lendo, que já fazem várias atividades do livro, leituras literárias. Então, eu tenho atividades propostas para eles voarem. E o SOS que é aquela criança ainda que está ainda no processo de alfabetização, lendo ainda palavrinhas com sílabas. Eu trabalho uma sequência didática com esse grupo, e é dentro das aulas de língua portuguesa. Então o grupo faz atividades do nível deles e o outro grupo faz atividades para o SOS alfabetização. São atividades dentro do contexto da realidade deles (SORAYA, 2023).

De acordo com a professora, os estudantes do grupo que ainda têm dificuldades com a alfabetização têm um banco de palavras, normalmente 12, a partir das quais ela trabalha as sílabas. Segundo ela

Dentro desse grupo de palavras que a gente trabalha, eles memorizam; não é que eles aprendem a ler. Eles memorizam. Só que eles memorizam as sílabas e a partir daquelas sílabas quando eu apresento a palavra nova[...] e a partir dali quando eles começam a formar as palavrinhas com as sílabas simples. Eu percebo no que eles estão melhorando; estão lendo e alguns já estão dentro desse trabalho, eles já alcançaram, eu tenho um número de alunos que conseguiram alcançar os coleguinhos (SORAYA, 2023).

Enquanto método de alfabetização, podemos perceber que embora o texto seja usado no processo, há um direcionamento para o método silábico. No grupo focal, nota-se entre as professoras uma preocupação maior com a aprendizagem da estrutura da língua e menos com a produção de sentidos. Além disto, o uso de métodos

de alfabetização voltados mais para este aspecto que para um alfabetizar letrando, como defende Magda Soares.

De acordo com Paula, foi possível notar na turma dela uma dificuldade em relação à escrita, especialmente em relação à troca de letras, como estratégia para esse problema, no tempo ocioso ao final das aulas, ela buscou resolver

usando também o caderno de caligrafia, que é uma prática que a gente tem aqui, e o dicionário. Todos os dias eles procuram 5 palavras no dicionário que eles nunca viram na vida. Então, eles vão copiar essas palavras no caderno de caligrafia. Ao mesmo tempo que eles estão copiando, a caligrafia, que eles estão copiando o significado dessa palavra, estão aprendendo palavras novas [...] e eles ficam super empolgados. O dicionário é algo novo e eles ficam: “Tia, mas tem tudo aqui.” e eles veem tantas palavras conhecidas (PAULA, 2023).

Outra prática relatada pela docente foi o uso de jogos para trabalhar classes gramaticais como o jogo “adedonha” ou stop em que cada espaço de preenchimento com palavras de acordo com a classificação do substantivo (exemplo: substantivo próprio, substantivo simples etc.). Outra brincadeira citada é a dobradura da amizade em que o foco são os adjetivos. Embora de forma criativa, percebe-se que ainda há uma preocupação maior com a aprendizagem estrutural da língua.

No grupo de diálogo, as professoras também discutiram sobre estratégias usadas no extracurricular ou extra sala para alfabetizar as crianças que não estão no ritmo dos demais da turma. Maria explicou que as crianças que apresentam maiores dificuldades de alfabetização são atendidas pela diretora e dona da escola em que trabalha, que sendo alfabetizadora, assume essa tarefa.

Segundo Daiana,

Na escola que eu trabalho tem o reforço, ele é dentro do horário de aula mesmo com aqueles alunos que têm muita dificuldade que eles dão o nome de “Tempo de Aprender” que é um projeto do governo. Então, as meninas vêm e fazem esse trabalho com essas crianças. Elas tiram a criança da sala como a colega falou e ficam uns 40 minutos com elas pra fazer. Quando esse processo tá acontecendo com essas crianças, para que eu não possa estar dando conteúdo para que elas percam o conteúdo dentro da sala de aula, eu trago o reforço para os meninos todos. Eu trago o alfabeto móvel para que as crianças possam montar as palavrinhas e elas mesmas estejam escrevendo. Palavras onde os que sabem mais possam montar frases (DAIANA, 2023).

Neste caso, o trabalho ocorre no mesmo horário da aula regular, com outros sujeitos participantes do “Tempo de aprender”. Este programa do governo federal compõe as ações do Plano Nacional de Educação sendo

um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de

docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização (BRASIL, 2021).

A docente Daiana ainda relata que colocar os estudantes juntos, os que têm maior ou menor dificuldade com a leitura e escrita, é uma estratégia que ela considera como efetiva para a alfabetização. Já Maria, enquanto estratégia, fazer uso de atividades lúdicas foi o maior desafio apontado por Maria que afirma que no retorno presencial o contato físico continuou a ser evitado.

Em suma, em grande parte das questões abordadas, as professoras citaram também um fator relacionado à não alfabetização o fato de os alunos não reconhecerem letras, não saberem usar o caderno adequadamente, copiar do quadro, seguir uma rotina dentro da sala de aula, incluindo a questão da frequência. Outros aspectos discutidos foram a aplicação da Provinha Brasil no ano de 2023 em turmas que ainda estão demasiadamente heterogêneas, sendo que todos os alunos fizeram a mesma avaliação sem considerar os problemas no processo de alfabetização decorrentes especialmente dos anos de pandemia.

Ao tratarmos da alfabetização como um processo amplo que não se concentra em práticas que envolvem o estudo da gramática ou exercícios de cópia, compreendemos que parte das práticas aqui relatadas ainda se concentram em atividades que evidenciam meramente a decodificação e codificação, e ainda, ficou evidente a preocupação com os processos avaliativos externos à instituição escolar.

Nesse sentido, o que vimos no período de retorno ao presencial em relação ao processo de alfabetização foram algumas práticas escolares que se distanciam de experiências de valorização da cultura escrita. Percebemos o esforço por parte das professoras em propiciar atividades lúdicas, respeito às diferenças individuais em relação ao processo de escrita e leitura, mas, as dificuldades apresentadas por elas, e cobradas institucionalmente via avaliação externa, retratam uma preocupação acerca do processo de aquisição da língua escrita restrito ao domínio da técnica de alfabetização.

Família, escola e alfabetização

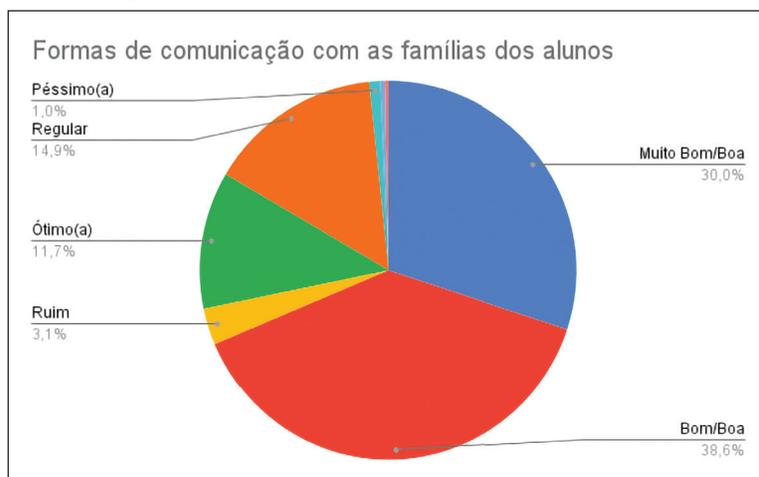
Embora seja um papel difícil de se assumir, de acordo com Di Nucci (1997), a família tem um importante lugar no processo de alfabetização das crianças, sendo esta uma instituição fundamental na construção de saberes e da socialização. De acordo com a pesquisadora:

Assim, ao interagir em casa nas mais diversas situações com os filhos, os pais podem oferecer objetos e condições que favoreçam a aprendizagem da criança, quando acreditam que fazem parte deste processo. O espaço que os pais identificam como contribuidor da família para o sucesso na alfabetização, seu engajamento e

sua responsabilidade nesse processo determinarão em grande parte suas condutas no cotidiano com os filhos[...] (DI NUCCI, 1997, p. 2).

Desta forma, a parceria real entre pais e escola, especialmente na figura do docente alfabetizador, embora não garantida, pode contribuir para o sucesso do processo de alfabetização. Mais que informar aos pais o que ocorre na sala de aula ou o nível de alfabetização, os pais devem compreender a proposta pedagógica da escola e assumir o lugar de fomentadores de aprendizagem no cotidiano familiar. Isso se constitui, em muitos contextos, como um problema pela falta de envolvimento dos pais e mesmo falta de compromisso em tornar a família parceira da escola por parte da própria instituição. Dessa forma, no questionário e no grupo de diálogo, esta foi uma temática abordada. No formulário, perguntou-se: “Quais formas de comunicação com as famílias dos alunos são utilizadas?” Como pode ser observado no gráfico abaixo, no grupo de diálogos, discutimos o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos filhos, como veremos neste tópico.

Figura 4 – Formas de comunicação com as famílias



Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Sobre a comunicação com os pais, os docentes respondentes do formulários avaliaram entre Péssimo (1%), Regular (14,9%), Ótimo (11,7%), Ruim(3,1%), Muito Bom/Boa (30%), Bom (38,6%). Em geral, a maioria considera que a comunicação com a família no retorno presencial seja muito boa ou boa.

Entre os comentários deixados voluntariamente no formulário, destaca-se que 20% dos 228 recebidos citam a família, tanto destacando a importância do envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem quanto destacando o prejuízo quando a ausência de participação efetiva dos pais. Embora os dados do survey indiquem uma boa comunicação com a família, os professores fizeram comentários como:

1. Deveria haver mais integração entre famílias e escolas.
2. Para que aconteça um ensino de qualidade precisamos melhorar e muito a parceria entre escola e família.
3. As dificuldades são muitas, a família que não acompanha satisfatoriamente, muita dificuldade de aprendizagem devido ao atraso gerado pela pandemia
4. Melhor participação da família junto a escola e profissionais para alunos e professores com problemas emocionais.

Comentários como esses mostram que a falta de participação da família é um fator de preocupação e que interferiu durante a pandemia e no retorno ao presencial. Outros comentários mostram a disparidade que ocorre no aprendizado a partir da diferença de atuação da família.

1. Nós nos esforçamos muito para realização das aulas online, mas dependíamos muito da família e agora estamos lidando com alunos cujas famílias se empenharam e com famílias que não deram a mínima atenção no mesmo contexto escolar, isso tem dificultado muito o nosso trabalho atualmente.
2. A educação regrediu no ensino remoto, por falta de companheirismo da família. Algumas famílias continuam a desassistir as crianças na fase de alfabetização mesmo com retorno presencial. Lamentável! Pois nós professores estamos trabalhando sozinhos.
3. Infelizmente os alunos de 3º, 4º e 5º anos foram, na minha opinião, os mais afetados e a diferença entre aqueles que participaram ,tiveram alguma maturidade ou a colaboração da família para realmente aprender nesse tipo de aula e aqueles que não participaram ou não tiveram apoio da família é gritante. Percebemos que esses que não participaram ou não tiveram apoio da família são a maioria, e as diferenças de conhecimento e aprendizado vão de alunos que não reconhecem as letras do alfabeto, passa por aqueles que escrevem e leem palavras simples, chegando alguns poucos que estão no nível de 4º ano, ano que trabalho. Muito triste e preocupante, pois sabemos que esses vão continuar sem o apoio da família e dependendo totalmente da escola pra avançar. E a escola sozinha sem o apoio da família, muitas vezes não consegue cumprir seu papel, por mais que dos os professores se esforcem!
4. Percebo que as famílias que abraçaram esta ação e parceria casa e escola estão vendo o avanço em seus filhos, mas aquelas que não estão acompanhando seus filhos o processo tem se tornado mais lento.

Os quatro comentários direcionam para a dificuldade de alcançar êxito no processo de Ensino-aprendizagem tendo em vista a falta de apoio dos pais no processo. Destacam ainda que há diferenças significantes entre o avanço na aprendizagem de quem tem a família participando do processo de alguma forma em relação aos estudantes que não têm o acompanhamento de um adulto responsável da família.

No grupo de diálogo, a temática foi abordada e, também, foi destacada pelas participantes a importância da relação família-escola para o processo de aprendizagem. A partir da percepção da participante Daiane, há ausência dos pais na escola; ainda segundo ela, há uma falta de considerar a escola e aprendizagem de fato importante,

“levar a sério”. Desta forma, destaca, o aluno passa ser só responsabilidade da escola e ela como docente acaba tomando para si a tarefa de amparar e cuidar desses estudantes. E aponta que ainda em 2023:

Estamos vivenciando mesmo que acabou a pandemia, tem muito pai ainda que acha que a criança pode ficar fora da escola e que não vai acontecer nada, a gente ainda lida muito com isso. Eu estou lidando muito com isso esse ano, eu tenho muito aluno assim, e hoje nós temos muitos pais jovens perdidos, que se perdem muito rápido, então estamos vivenciando um mundo assim (Daiana, 2023).

Como estratégia para aproximar a família da escola, Magda relata que na escola em que trabalha os grupos de WhatsApp continuam e que o contato pela ferramenta é mais direto, sendo que alunos e pais estão no grupo.

A gente tem os grupos, e continua com os grupos do WhatsApp que a gente tem o contato assim que não é assim nos momentos que eles vão buscar as crianças e nas reuniões, a gente tem nos grupos o contato mais direto, e nos grupos a gente sempre põe o que vai estar sendo trabalhado na semana e esses projetos das crianças que a gente coloca lá, alguns deles não tem WhatsApp então acaba que eles usam dos pais e a gente tem o grupo de todos os pais e eles postam lá (Magda, 2023).

Já a professora Paula aponta que a escola em que trabalha também mantém os grupos, mas agora sem a possibilidade de interação por meio deste aplicativo que funciona como um canal de informação sobre as atividades realizadas em sala e, caso o responsável necessite, pode entrar em contato usando o recurso privado. A docente apontou um problema gerado pelo grupo com o qual outras docentes no diálogo concordaram: os alunos(as) que não têm comprometimento com a disciplina em sala ou com o próprio processo esperam que a professora oriente e envie o que eles não fizeram em sala por meio do grupo. Outra questão apontada é que o grupo não contribuiu para que os pais sejam de fato participativos no processo de aprendizagem e acompanhamento dos filhos(as).

outra questão, principalmente na escola de educação infantil, a gente já fez três reuniões de pais e a participação ela tem sido baixíssima, já não tinha uma frequência muito boa porque na reunião de pais só iam pra quem não precisa daquela criança que não tem nada pois ele é muito participativo, e todo dia eles perguntam como é que a criança está, então já está a par de todo processo, então esse pai que aparece na reunião e tem adesão muito menor do que nos outros anos. A gente inclusive fez uma reunião agora pra falar da eleição de diretores, de uma escola com 180 alunos mais ou menos e compareceram 10 pais, na escola agora da educação infantil a gente fez uma festa da família, só no turno matutino nós temos 250 alunos e só participaram 140, e era uma festa pra família, que era pra família estar presente pois era o momento que o filho iria fazer uma apresentação, era o momento de estar junto e 110 crianças não participaram, não quiseram, e eu fico bem preocupada porque a maioria eu vejo que quem vai buscar principalmente os maiores, o pai assobia ou chama o nome da criança, ou chama de longe e ele nem

chega perto da porta da sala, parece que esse contato está acabando, o pai não quer estar lá na escola, ele não quer ter aquele momento de troca de conversa. Tem sido difícil compartilhar uma situação bem estranha, porque teve um aluno que não fez atividade e a gente mandou um comunicado pra casa, pra falar pro pros pais que ele não fez, mas quando ele mostrou pra mãe pra mãe assinar ela disse “Resolva você, é seu.” E esse aluno ele tem um responsável, é sobre como as relações estão modificando nesse sentido” (Paula, 2023).

O relato da professora aponta uma situação que já era discutida antes do período pandêmico por ser sempre um problema enfrentado pelas unidades de ensino. O que ocorre é que durante um período de educação remota em que o contato entre educadores e educandos foi limitado e as intervenções restritas e no retorno deste período, seria ainda mais imprescindível a participação e acompanhamento da família na aprendizagem dos filhos(as), pois apenas o período diário escolar não é suficiente para que a criança se engaje de fato no seu próprio processo de aprender.

Mais uma questão apontada pelo grupo diz respeito à própria relação entre os profissionais da educação com os responsáveis pela criança. Daiana relata que

Qualquer coisa que acontece é motivo para o pai ter uma fuga da escola e qualquer questionamento que você venha fazer em relação ao filho, o pai já chega totalmente armado pra cima da gente. Então, muitas vezes, a gente opta nem chamar, a gente vai lá conversar com o coordenador explica que quando o pai chega, você já muda o contexto para tentar saber o motivo do porquê aquela criança não vinha, de tentar ajudar ele porque não adianta tentar perguntar pra família porque se não a gente vai ficar doido (Daiana, 2023).

Outro destaque feito pela professora diz respeito à falta de parceria entre os pais da criança, especialmente em família em que os pais não estão em um relacionamento afetivo entre si, como casal.

Mas o que eu percebo hoje, até hoje como professora que estou ainda na mesma série do segundo ano, é que o descompromisso dos pais é muito grande, parece que a pandemia veio para que o pai tivesse a opção até hoje, o pai viaja e fala: “ah, manda as tarefas online que ele vai fazer.”, é como tivesse essas opções até hoje, mas não tem, mas aí ele fala “ah mas vou aí buscar a transferência do meu filho.”, as vezes vem e não vem, e fica assim, aí a criança fica lá com falta. Então ainda estamos no retorno gente, eu falo que ainda estou no retorno e que a pandemia ainda não acabou, parece que a pandemia ainda não acabou nesse sentido, a pandemia acabou, mas a pandemia escolar da comodidade do pai ainda não acabou (Daiana, 2023).

O envolvimento familiar com o processo de alfabetização das crianças poderia contribuir significativamente para redução de danos na pandemia e para melhores resultados no retorno presencial. Mesmo que a família não tenha condições de atuar na aprendizagem direta do código, poderia contribuir para que a criança compreenda a função da língua no cotidiano ou/e a importância de aprender a ler e escrever ou/e

contribuir para que os professores se sentissem apoiados no processo de ensino e aprendizagem.

Planejamento no retorno presencial

O planejamento é uma ação pedagógica essencial no processo de ensino aprendizagem no campo da educação, que deve priorizar e direcionar práticas transformadoras que proporcionem ao professor segurança pedagógica para atuar na relação educativa que se estabelece não apenas nas salas de aula, mas na escola como um todo. Nesta perspectiva, os conteúdos escolares não podem ser meramente reproduzidos sem reflexão e criticidade ou compreendidos como estáticos e acabados. Por isso, o planejamento deve ser um momento privilegiado para que o professor possa refletir sobre sua prática e seus saberes docentes de maneira a representar não somente suas crenças sobre o ensino como também evidenciar suas escolhas teóricas.

Para a alfabetização, em especial, o planejamento é um instrumento importante para direcionar cada etapa do processo de alfabetização. Tanto o planejamento do docente quanto o planejamento da unidade de ensino e o planejamento da rede vinculada devem estar em consonância e objetivar uma alfabetização que considere mais que a aprendizagem mecânica, mas que priorize o que Magda Soares nomeou como “alfaletrar” em que a alfabetização está intrinsecamente ligada ao letramento. Segundo Silva (2009, p. 10), “para a organização do planejamento cotidiano da alfabetização, o professor deve decidir: (i) quais capacidades previstas no seu planejamento anual devem ser introduzidas? (ii) quais capacidades previstas no planejamento precisam ser trabalhadas sistematicamente?” (SILVA, 2009, p. 10). Isso significa que o planejamento deve ser intencional e considerar a realidade da turma a que vai ser direcionado. Assim, tanto no questionário quanto no grupo de diálogo, questões relacionadas ao planejamento pedagógico tanto em contexto de rede de ensino quanto em contexto de sala foram abordados e discutidos.

Em resposta ao questionamento “Como você avalia a preparação pedagógica de sua escola para a volta ao ensino presencial?”, entre os 1.571 respondentes, 399 (25,4%) consideraram ótimo, 572 (36,4%) consideraram muito bom/boa, 104 (6,6%) apontam com regular, 469 (29,9%) dizem ser bom/boa, 23 (1,5%) consideraram ruim, e 3 (menos que 1%) péssimo e apenas 1 respondente apontou ter sido inexistente. Como pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 5 – Preparação da escola para a volta ao ensino presencial



Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

Consideramos que a preparação pedagógica se constitui como planejamento tanto a nível de rede quanto a nível de unidade escolar e dos professores. Essa temática foi discutida no grupo de diálogo/focal e associada com outras temáticas como apoio recebido (ou não) da equipe de profissionais externa a sala de aula, tanto da unidade de ensino quanto da secretaria.

Quanto às ações que considerou como planejamento, a professora Magda relatou que no retorno presencial foi feita uma reunião com os pais e que esses, no início do retorno não se sentiram seguros para enviar suas crianças para a escola. De acordo com a docente

Foi da secretaria municipal de educação, porque assim, a gente comunicou que iria ter retorno só que estava tendo pouca adesão pois muitas crianças não estavam comparecendo e a secretaria em si resolveu fazer uma reunião com todas as escolas da rede explicando a segurança que ia ter lá no ambiente (Magda, 2023).

Para as crianças que não retornaram, continuou-se a enviar tarefas para serem feitas em casa. Como estratégia para lidar com a heterogeneidade em sala, já que estava com uma turma de quinto ano com níveis diferentes de alfabetização, dividiu a turma em grupos com atividades diferentes. Segundo Magda, “É interessante porque a gente pegou alunos que nem sabiam ler também, né? Muitos alunos, e aí no final do ano, em vista do que entraram, já saíram lendo e escrevendo um pouco, tendo assim domínio das 4 operações.” O que aponta que a estratégia apresentou ganhos para o processo de aprendizagem. A professora relata que não houve tempo para um planejamento específico para o retorno presencial e que houve dificuldades em seguir o planejamento anterior ao retorno. A avaliação do SAEB no ano seguinte ao retorno presencial foi um fator apontado como negativo pelas professoras.

Nesse sentido a professora Soraya, que atuou em turmas de segundo ano em 2022 e 2023, relata que

No retorno da nossa unidade, a gente também teve orientação da secretária de educação, fizemos também reunião com os pais para receber nossas crianças, tivemos todos aqueles cuidados necessários. E que tinha que ter, não é? Sobre as prevenções e tudo, essa parte funcionou bem. Houve mesmo a resistência, assim como a colega falou, a resistência por parte dos pais em levar essas crianças, algumas continuaram ausente por um tempo, sim, mas depois começou a funcionar (Soraya, 2023).

A professora aponta ainda que, a partir do planejamento, no retorno presencial os docentes da escola puderam conhecer de fato o cenário de aprendizagem sendo que identificaram que muitas habilidades da alfabetização não tinham sido alcançadas de acordo com a série correspondente de cada estudante.

então nós partimos o português e a matemática como o foco principal, alfabetização. [...] Então com a minha turma, eu tive que voltar naquelas habilidades lá do primeiro ano, o uso do quadro a cópia do caderno, uso de como usar o caderno, a letra bastão a letra cursiva, aquelas coisas que eram básicas lá no primeiro ano, eu tive que trabalhar desde o início. Então a minha dificuldade foi que o tempo que eu tinha era muito pouco para tantas habilidades que meus alunos necessitavam desenvolver, mas mesmo assim, do ano passado 2022 para esse ano de 2023, eu percebi uma mudança, a turma de 2023 chegou com mais habilidades desenvolvidas e a turma que eu estava com ela no ano passado, eu entreguei, vamos dizer como sei se eu poderia falar com talvez algumas deficiências é porque eu não consegui mesmo, reforçar e trabalhar tudo que precisava (Soraya, 2023).

Nessa fala da docente, podemos perceber que no retorno presencial os conteúdos escolares de língua portuguesa e matemática foram o foco da preocupação e por vezes das ações docentes. Outra preocupação que já foi apontada no tópico anterior perpassou o planejamento: noções psicomotoras e foco em questões estruturais do ensino.

Já a professora Paula relatou que não houve na rede e na unidade em que ela trabalhou um planejamento ou reunião, “a gente não teve essa preparação para o retorno, foi só avisado que retornaria e a gente também passou por esse período de insegurança, alguns pais mandaram outros não, devido a pandemia a nossa comunicação era via grupo de WhatsApp”. Relatou ainda que até mesmo equipamento de segurança não foram distribuídos, o que gerou problemas para a escola em que trabalha visto que muitas crianças chegavam sem máscara para as aulas. Um fator de dificuldade para esta professora foi a interação em sala no retorno, especialmente quanto às medidas de distanciamento necessárias à segurança das crianças. A professora relata que como mãe de uma aluna de primeiro ano no retorno presencial também não foi orientada ou participou de reunião de orientação:

então o primeiro ano dela praticamente foi ingressado na pandemia e o retorno a gente só assinou um documento responsabilizando a ida da criança a ir na escola,

se ela viesse a contrair o vírus a responsabilidade eram dos pais que estavam encaminhando os filhos e a escola também da rede municipal, mas não houve também nenhuma reunião para passar como que seriam as normas, como que funcionaria, qual que seria o planejamento (Paula, 2023).

Em relação à sua experiência como mãe de aluna de segundo ano, Paula relata ainda que a filha tinha queixas por estar, segundo ela, adiantada em relação à turma. Relata que toda semana novos alunos chegavam e que a professora retomava constantemente conteúdos que ela já sabia:

E eu lembro que foi uma queixa dela, que no primeiro ano dela já estava lendo, e que toda semana entrava um aluno novo, e toda semana a professora tinha que retornar os conteúdos lá das vogais e foi assim até o final do ano na escola, ela queixando que: “mãe, entrou mais um aluno”, “mãe, a tia voltou lá nas vogais”, “mãe, eu não aguento mais”, “mãe eu não sei o porquê eu estou indo na escola porque eu não aprendo nada novo” (Paula, 2023).

A professora Daiana relatou que na sua rede e na sua escola não houve planejamento específico para o retorno, nem preparação ou tempo hábil para isso. Segundo ela estava “dando minha aula dentro de casa na tela de um computador e segunda-feira voltamos, foi um susto, assim ‘voltamos’, não preparam a gente para nada.”

Assim, um planejamento não teve, não vou falar que teve porque realmente não teve, a gente se adaptou com muitas coisas, dificuldades os alunos tiveram demais porque além da gente estar com aquele negócio enorme na cara que tampava a voz da gente juntamente com a máscara, as crianças não entendiam o que a gente falava, cansava a gente também. Então fui um retorno muito estressante e eu percebi que foi um retorno assim: totalmente despreparado pra gente e para as crianças; e é o que ela falou como mãe, e é o que eu acredito como todo bom profissional cada um de nós dedicou muito a desempenhar um trabalho para que a gente pudesse retornar, porque a criança saiu da casa dela e precisava aprender alguma coisa, então a gente tinha que fazer algo diferente e todos nós como professores e responsáveis que somos, quando a gente sai de casa a gente tem essa responsabilidade e aquela criança não sai em vão, a gente tem um compromisso com ela (Daiana, 2023).

Daiana destaca nesta fala um fator que outras professoras no grupo em algum momento reforçaram: a dedicação dos docentes em busca de fazer o melhor possível para amenizar os problemas diversos do retorno, A falta de planejamento coletivo ou de apoio para pensar um planejamento de sala de aula.

Ainda sobre a aprendizagem durante a pandemia e sobre as dificuldades do retorno Laura destaca a questão do processo de alfabetização e a socialização/interação em sua turma “Teve também alunos de segundo e terceiro ano que não foram alfabetizados, tivemos de trabalhar com alfabetização e, também, socialização, porque ficaram muito tempo em casa.” A questão da interação foi um fator apontado

por outras professoras, como a exemplo de Paula e Daiana. Outro fator destacado pelas professoras foi a questão da rotina escolar como um fator de difícil adaptação.

A frequência dos alunos foi um fator citado como dificultador para o desenvolvimento do planejamento e para alcançar melhores resultados na alfabetização. A falta de frequência é associada por Daiana à falta de rotina. Já Laura relata que qualquer sinal de gripe levava os alunos a faltarem e que isso ocorre ainda.

Um fator que faz parte do planejamento que foi citado no grupo focal diz respeito à avaliação diagnóstica que, de acordo com Soraya, na unidade em que trabalhava, a avaliação diagnóstica foi constante no processo remoto e no retorno presencial. Ela relata que

Em nossa unidade, essa avaliação diagnóstica antes da pandemia, depois da pandemia, no retorno, a gente sempre fez e sempre faz, e na época eu lembro que foi mais urgente e necessário que fizesse para que a gente pudesse saber de onde partir. Porque era muito raso diante de tudo que a gente viveu, aquela pandemia, todo aquele esforço que nós tivemos para trabalhar remotamente, ainda assim nós sabíamos que estava atingindo muito pouco (Soraya, 2023).

Quanto ao conteúdo da avaliação destacou que verificar se a criança:

escreve o nome completo, ela escreve de 1 a 50, ela conhece todas as letras do alfabeto, palavras simples com sílabas simples, claro que já chega algumas já lendo tudo, mas a gente fez a diagnose pra gente chegar justamente nesse ponto, foi um pouco assustador, porque a criança não sabe o alfabeto, a criança não sabia o nome completo, a criança não sabia contar de 1 a 50 (Soraya, 2023).

Na unidade desta docente, optou-se por, segundo ela, repetir todo o trabalho do primeiro ano para o segundo, a fim de “trabalhar essas particularidades com as crianças”. Importante destacar que em diversos momentos do nosso diálogo, a preocupação das docentes era centralizada na aquisição da estrutura da língua e dos rituais que envolvem seu ensino como o uso da letra cursiva.

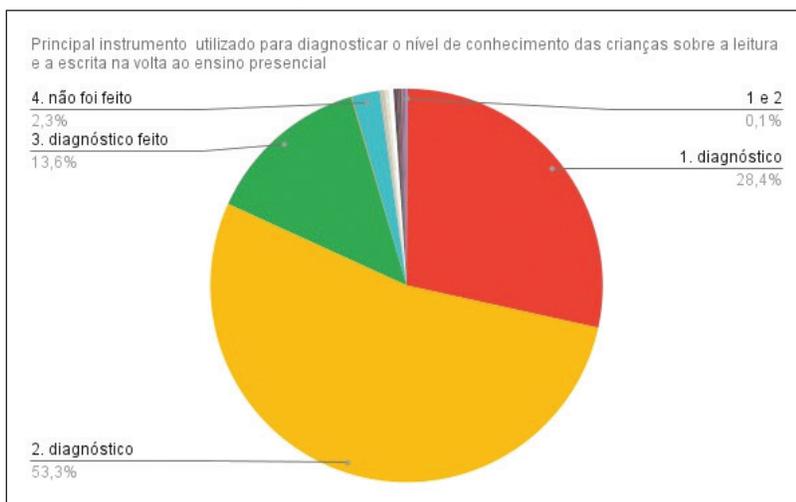
Daiane que atua na mesma rede de ensino que Soraya, destacou também que a avaliação diagnóstica em Caldas Novas já era uma rotina antes da pandemia e que continuou durante e depois. Destaca ainda que para ela a avaliação diagnóstica auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Segundo a professora Magda, em Corumbá ocorreu avaliação diagnóstica em sua rede de ensino, elaborada pela secretaria de educação. Ainda segundo ela, os docentes do mesmo ano de ensino puderam se encontrar para discutir a avaliação e montar uma proposta por bimestre para a série em que atuavam. E que essa discussão se estendeu para a unidade de ensino.

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, no questionário aplicado, perguntou-se sobre qual foi o principal instrumento para diagnosticar o nível de conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita na volta ao ensino presencial sendo que: 28,4% respondeu ter utilizado o diagnóstico preparado pela rede em que atua, 53,3% utilizou

diagnóstico preparado pelo próprio professor, 13,6% aplicou diagnóstico feito pelos professores da escola que atua nos anos iniciais do EF, 2,3% afirma não ter feito diagnóstico e 0,1% utilizou tanto o instrumento elaborado pela rede de ensino quanto elaborado por si mesmo.

Figura 6 – Diagnóstico do nível de conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita



Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).”

Destacamos que a avaliação diagnóstica é um importante instrumento na elaboração de planejamentos da escola e a rede ensino, mas especialmente importante para que o professor possa conhecer e elaborar um planejamento específico e adequado à realidade de sua sala de aula.

Como apontamos, o planejamento envolve diversos outros elementos que os docentes consideram como relevantes para sua elaboração e, principalmente, sua execução: participação da família, apoio e formação docente, frequência e comprometimento dos discentes.

A solidão docente no universo escolar

As professoras que participaram do grupo diálogo, ao serem instigadas a comentar sobre o primeiro dia de retorno presencial elas falaram sobre o medo, a solidão, a necessidade do distanciamento e as preocupações que as invadiam:

Olha, eu acho que assim, eu vou falar por mim e pelo que vivenciei junto das crianças que estavam na sala junto comigo, **era medo, eu e elas. Elas não chegavam perto de mim e eu não chegava perto delas. Foi uma coisa bem estranha de se viver de se acostumar,[...] E no meio de uma semana você descobre que a avó de**

uma delas está com COVID e está no hospital, e foi assim gente, não estou falando que foi fácil não, foi uma luta muito difícil[...] mas eu lembro de uma amiga minha sair chorando dentro da unidade escolar porque ela veio em um carro que tinha uma pessoa com COVID, então assim, foi algo bem traumático e no meu primeiro dia eu lembro direitinho, **eu fiquei em um canto e os meninos no outro**, porque assim você fica aqui e eles lá e eu não pegava o caderno das crianças, eu não corrigia o caderno dos meus alunos. E é muito ruim porque você não tinha aquele contato com a criança, você não chegava perto dela, você não tinha mais aquele carinho de professor e aluno, não podia nada! Não podia abraçar, nada, simplesmente era uma criança ali que parecia que só estava para receber informação, ficou uma situação muito ruim (Daiana, 2023).

[...] e não tem um acompanhante, não tem uma pessoa que te ajuda e às vezes você precisava sair da sala, foi bem difícil, acho que não dá **nem pra descrever o medo que foi, o pânico de estar em sala** sem saber se você estava com o vírus, se você ia sair de lá com o vírus se algum dos seus alunos estavam naquele dia ou se iriam retornar (Paula, 2023).

Primeiro dia de aula presencial depois do período de isolamento, aulas on-line. Ainda o distanciamento físico, necessário, afinal a pandemia continuava com força e trazendo riscos para a saúde. Na conversa com as docentes, palavras como: “medo, dificuldade, pânico, distanciamento físico, choro” surgem com certa recorrência. Mais uma vez, a sensação de insegurança prevaleceu entre as professoras. Inferimos que, para além da difícil realidade brasileira e mundial, o medo vivido pelas docentes foi ampliado devido à falta de planejamento e orientação mais efetiva por parte dos gestores públicos (federal, estadual, municipal), seja por meio de orientações sanitárias, psicológicas, didáticas e de apoio pedagógico acerca como proceder no momento de retorno presencial.

Essa mesma sensação de abandono e medo é reforçada nos comentários das respondentes do formulário:

A pandemia foi um desafio para todos os profissionais de educação, tivemos que inovar, criar recursos lúdicos, aprender a lidar com as novas tecnologias. [...] **O professor tem que lutar sozinho**, fazendo, inovando para trazer de volta o aluno para a sala de aula. O índice de faltas dos alunos é assustador é triste essa realidade a falta de compromisso está sendo bastante evidente [grifo nosso].

O retorno presencial após quase dois anos de ensino remoto tem sido um grande desafio; nota-se defasagens na leitura, escrita bem como no raciocínio lógico. **Os governantes deveriam olhar com mais cuidado para nossas crianças. O professor está fazendo o que pode, mas sozinho, é uma missão e, quase impossível.** Falta Internet de qualidade, recursos pedagógicos, e a infraestrutura não é a das melhores.

Eu fiquei doente psicologicamente, minha sala tem 29 alunos, 8 com muita dificuldade e sem apoio.

Um aspecto reforçado pelas professoras do grupo de diálogo foi à sensação de solidão vivida. Elas ressaltaram que se perceberam sozinhas para enfrentar os desafios docentes durante esse período de retorno às aulas no pós-pandemia de covid-19. A professora Magda, destaca essa solidão ao dizer:

Eu acho que vale comentar, que embora a gente tinha tido um pouco de respaldo em algumas fases que a gente se uniu para planejar, que alguns professores para complementar a carga horária fizeram reforço, **mas eu nunca senti tão sozinha igual nesses últimos dois anos** porque você pega uma sala de aula com tanta dificuldade, tantos alunos diferentes e aí você se **depara sozinha** naquilo, você e eles você não tem uma ajuda mais próxima, um monitor dentro da sala de aula uma presença mais próxima de um coordenador e é muito difícil porque você se depara com aquelas crianças querendo aprender a ler e escrever, aí você tenta ajudar de um lado só corre pro outro, e você olha pro lado eu acho que seu serviço não está sendo feito, que parece que não está andando, **que desespero. Eu nunca me senti tão sozinha igual eu me senti nesses últimos anos.** [...] e tinha vezes que eu tinha que ficar o dia inteirinho atendendo [...] e quando você volta, você se depara mais sozinha ainda (Magda, 2023) [grifo nosso].

Essa mesma sensação de solidão acrescida de medo e despreparo é descrita por outra professora, que relata como foi processo do retorno presencial:

O que eu percebi quando a gente retornou tirando o **susto e o medo** porque a gente **não estava preparada** psicologicamente para tudo que a gente iria enfrentar, foi um terrorismo muito grande e a realidade foi essa que a gente vivenciou dentro de casa. [...] porque eu estava aqui igual você, dando minha aula dentro de casa na tela de um computador e segunda-feira voltamos, **foi um susto, assim “voltamos”, não preparam a gente pra nada.** [...] foi um retorno assim, totalmente despreparado para gente e para as crianças [...] (Paula, 2023) [grifo nosso].

Essa sensação de solidão se materializou, segundo a professora Paula, pelo indicativo do retorno sem preparo ou equipamentos de segurança, como máscaras:

Aquilo **era uma tortura [...]** nós não fomos preparados, na segunda já mandou todos já irem para a escola, e **não passou nenhuma orientação** que a gente vê na televisão e nos noticiários, não foi mandado nem máscara para a escola, a escola que tinha que ir atrás de máscara porque menino vinha de casa sem a máscara, e você não podia receber criança sem a máscara, aí a escola tinha que tirar do bolso dinheiro para comprar a máscara porque também não havia esse fornecimento de máscara porque o município não fornecia (Paula, 2023) [grifo nosso].

A sensação de solidão apontada pelas professoras, implica uma noção de abandono por parte do poder público, em que deixou a responsabilidade quanto ao retorno e cuidados sanitários tanto para as professoras das turmas envolvidas como para a própria comunidade escolar, sejam diretores ou pais, que tiveram que se organizar internamente para tentar buscar a segurança necessária para que aulas ocorressem.

Ainda que, como no relato de uma das professoras, tivesse havido algumas ações por parte dos gestores municipais, observamos, que além de uma questão objetiva de saúde pública, as professoras falaram de um estado de quem se sente desacompanhado também de orientações psicológicas, tendo em vista as perdas vividas, o medo da contaminação, a necessidade de acolhimento das crianças e suas famílias, bem como acolhimento do próprio corpo docente.

Em outras palavras, as professoras falaram da falta de um olhar mais cuidadoso quanto ao profissional docente, que assumiu um protagonismo nesse momento de retorno, sem suporte dos poderes públicos e/ou privado. Reforçamos ainda, que outro aspecto em que as professoras descrevem o estado de solidão, diz respeito aos elementos pedagógicos, em especial, em como proceder didaticamente no momento do retorno, desde conteúdos a metodologias, em especial, quando se pensa nas crianças que estão em processo de alfabetização.

As professoras sentiram-se só para o retorno presencial das aulas, em meio uma crise de saúde global, isso nos leva a questionar, que educação estamos oferecendo para nossos estudantes? Quem cuidou/cuidará das professoras no exercício do trabalho docente no período pós-pandemia? Assumir o protagonismo de alguma ação implica estar fortalecido para a tomada de decisões necessárias, nesse caso, o protagonismo vivido pelas professoras pareceu-nos como um “protagonismo desassistido”, “desamparado”. Quais as consequências didáticas e subjetivas ao assumir esse protagonismo desassistido? Futuras pesquisas poderão trazer alguns traços dessa realidade que já se sinaliza em nosso cotidiano, tanto quanto às aprendizagens dos estudantes quanto ao impacto de adoecimentos vivido pelos envolvidos.

Considerações finais

Enfim, coube às professoras, no momento do retorno presencial, acolher as crianças e famílias, elaborar as atividades, garantir o distanciamento e funcionamento das aulas. De modo geral, foram elas que tiveram que se “adaptar” à realidade vivida, sem uma orientação mais efetiva por parte do poder público, assumiram um protagonismo desamparado. De modo solitário, enfrentando os medos, chorando nos corredores, mas ao mesmo tempo, fazendo o seu melhor como docentes, colocando em prática a esperança, como no verbo “esperançar” de Paulo Freire, que deposita no potencial educativo a ideia de dias melhores para nossa sociedade, e de um tempo presente e futuro para os estudantes.

No que se refere ao processo de alfabetização no Estado de Goiás, os dados revelaram uma solidão vivida pelo docente nesse processo de ensino, após um período tão crítico de lockdown, que implicava num retorno presencial, sem orientações precisas e apoio pedagógico, sanitário e psicológico por parte dos poderes públicos.

Outra preocupação que o estudo mostrou, a partir do olhar das professoras e respondentes do questionário, foi em relação ao acompanhamento dos familiares no processo de alfabetização de seus filhos. Os dados mostram que a sensação de abandono

sentida pelas professoras também é em relação aos pais/responsáveis, que depositam na professora a exclusividade do processo de aprender a ler e escrever, salvo raras exceções.

Os dados mostram ainda a avaliação diagnóstica como ferramenta utilizada pelas professoras e escola para compreender como os alunos voltaram para as atividades presenciais. No que diz respeito às práticas, observamos que se buscou desde atividades lúdicas até exercícios de escrita em cadernos de caligrafia, na tentativa de superar as dificuldades identificadas pelas professoras.

Alfabetizar sempre foi uma tarefa complexa e processual, após o período de pandemia e de retorno às atividades escolares presencialmente, algumas dificuldades se apresentaram, tais como: incidência de mais faltas às aulas; falta de materiais de segurança para a saúde (ex: máscaras); a predominância de atividades relacionadas ao processo de alfabetização centradas na decodificação e codificação; no distanciamento das famílias quanto ao processo de alfabetização de seus filhos, segundo o olhar das professoras, dentre outras dificuldades.

Por fim, reforçamos o papel protagonista vivido pelas professoras no retorno às aulas no modo presencial, ainda que tenha sido um protagonismo de forma desamparada e desassistida pelo poder público (federal, estadual e municipal). Ainda assim, as professoras buscaram esperar dias melhores na educação e na sociedade.

REFERÊNCIAS

DI NUCCI, Eliane Porto. Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 1, p. 23-28, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Série Pesquisa em Educação**, v. 10. Brasília, DF, 2005. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernardete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

SILVA, Ceris S. Ribas da. **O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento**. Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale. Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula, 2009.

VASCONCELLOS-GUEDES, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascenção. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **X SemeAd-Seminário em Administração FEA/USP (São Paulo, Brasil)**, v. 84, 2007.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CARIRI CEARENSE PÓS-PANDEMIA

*Gleison Amorim da Silva
Juscelândia Machado Vasconcelos
Rita Oliveira de Carvalho
Márcia Kelma de Alencar Abreu
Sislândia Maria Ferreira Brito
Isabelle de Luna Alencar Noronha*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Acontecimentos, ações, reações e situações impactam a história de pessoas e nações. Exemplo indiscutível disso, dada sua proporção alarmante a situação pandêmica provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Mesmo após o relativo controle da infecção, percebe-se, no pós-pandemia, os efeitos da crise sanitária e econômica que impactam grupos sociais em diferentes intensidades. Entre os afetados pela pandemia, é preocupante a situação enfrentada pelas crianças em alfabetização.

Alfabetizar letrando é seguir as proposições de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2002), afirmam que ler palavras é ler o mundo e ler o mundo é ler palavras. Como parte da integração do indivíduo ao mundo, o processo é chave para o exercício da cidadania.

Nessa direção, a presente investigação foi realizada pelo grupo de pesquisadores da Universidade Regional do Cariri – URCA, os quais fazem parte da AlfaRede. Este grupo de acadêmicos envolve universidades de todas as regiões do Brasil, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei. A pesquisa tem como objetivo explorar e analisar a situação da alfabetização de crianças com o retorno das atividades presenciais.

Para tanto, é composta por uma etapa quantitativa e outra qualitativa. No entanto, tomamos uma abordagem mista, utilizando os depoimentos para enriquecer a análise dos questionários. Refletimos, assim, a partir da perspectiva docente, sobre as aulas e as possíveis tendências no processo de alfabetização pós Ensino Remoto. Para tanto, a investigação contou com 94 professores efetivos de escolas públicas que atuam como alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia: contexto e participantes

No campo do combate ao analfabetismo, o estado do Ceará tem avançado consideravelmente, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua, 2020) – realizada anualmente, mas cuja última edição foi

lançada em 2020, com dados de 2019. Em 2017, apenas 40% das crianças concluíam o ensino fundamental alfabetizadas, em 2019 essa informação aponta para 86% de crianças. Dentre outros fatores que contribuíram para esse incremento, destaca-se o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)³³. Esse programa inspirou a introdução, a nível nacional, do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O cenário pós-pandemia não é, entretanto, alvissareiro. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaee), em 2022, alertou que 72% dos avaliados (alunos do 2º ano do Ensino Fundamental) atingiram desempenho “desejável”, resultado inferior ao de 2019, quando o percentual foi de 84,7%, valor mais baixo desde 2015³⁴. A Região Metropolitana do Cariri, da qual se ocupa o presente estudo, teve o índice de 82,72% da população com 10 anos ou mais alfabetizada, ainda gravemente abaixo do desejado.

Como norte para a análise dos dados mencionados, encontra-se a busca por conhecer/reconhecer o retorno do processo de alfabetização das crianças no presencial, em uma coleta com 197 respostas aos questionários compartilhados entre as/os professoras/es alfabetizadoras/es do Ceará. Para qualificar os participantes, filtramos apenas os professores que atuavam, concorrentemente com a pesquisa, em sala de aula; os que possuíam vínculo efetivo com o ensino público e os que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta seleção foi feita com o objetivo de quantificar os dados para a pesquisa qualitativa, garantindo um universo amostral mais coerente com os sujeitos participantes do grupo focal, instrumento de pesquisa utilizado na segunda etapa.

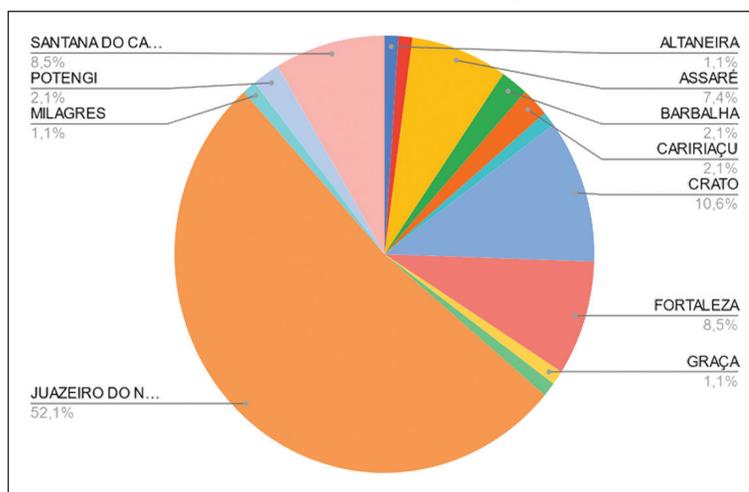
Desta forma, trabalhamos os resultados quantitativos como balizadores da construção da análise, complementados pela ilustração das informações qualitativas. Esta interação entre dados quantitativos e informações qualitativas propõe um desenho metodológico misto, no qual as duas etapas da pesquisa dialogam, permitindo, ao leitor, entrar no complexo universo do ensino e da aprendizagem da escrita da língua materna por meio dos seus principais agentes: os docentes.

Etapa quantitativa

A amostra final de pesquisa quantitativa, composta por 94 professores da rede pública de ensino, possui vínculo efetivo de trabalho. Os docentes estavam atuando em sala de aula como professores alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a retomada do ensino presencial. Os respondentes desta etapa atuam em diversos municípios do Ceará e, embora o foco dos(as) pesquisadores(as) fosse a região do Cariri cearense, as fronteiras foram ultrapassadas, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

33 A taxa foi reduzida em todos os estados do Nordeste, no período de dez anos; veja gráfico – Ceará – Diário do Nordeste (verdesmares.com.br). Acesso em: 29 set. 2023.

34 Ceará tem 84,6% dos alunos alfabetizados, mas índice cai e é o pior em 8 anos, segundo Spaee – Ceará – Diário do Nordeste (verdesmares.com.br). Acesso em: 29 set. 2023.

Gráfico 1 – Participantes por municípios cearenses

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Cariri Cearense é responsável por 91% dos participantes da pesquisa. Dentre os municípios da região, Juazeiro do Norte (52%) e Crato (10%) tiveram maior representação. Esta discrepância decorre do pertencimento da maior parte da equipe de pesquisadoras à URCA, conforme anteriormente antecipado.

Os dados demonstram uma concentração de respostas nas áreas urbanas mais populosas, com exceção, apenas, de Fortaleza (8,5%), capital do estado. Na faixa intermediária, estão os municípios de Assaré, Barbalha, Cariri, Potengi e Santana do Cariri. As cidades menos representadas foram: Altaneira; Arneiroz; Caucaia; Graça; Granjeiro; e Milagres. Sendo um participante de cada.

Os resultados revelam uma notável disparidade de gênero: 87,23% ($n = 82$) dos participantes são professoras e apenas 12,77% ($n = 12$) são professores. Tal diferença espelha a distribuição de gênero na profissão docente, especialmente no contexto dos anos iniciais.

Quanto à titulação dos docentes, tem-se a seguinte configuração:

Tabela 1 – Titulação dos participantes

Escolaridade	Participantes
Doutorado	1
Magistério	1
Especialização	71
Graduação	17
Mestrado	4
Total	94

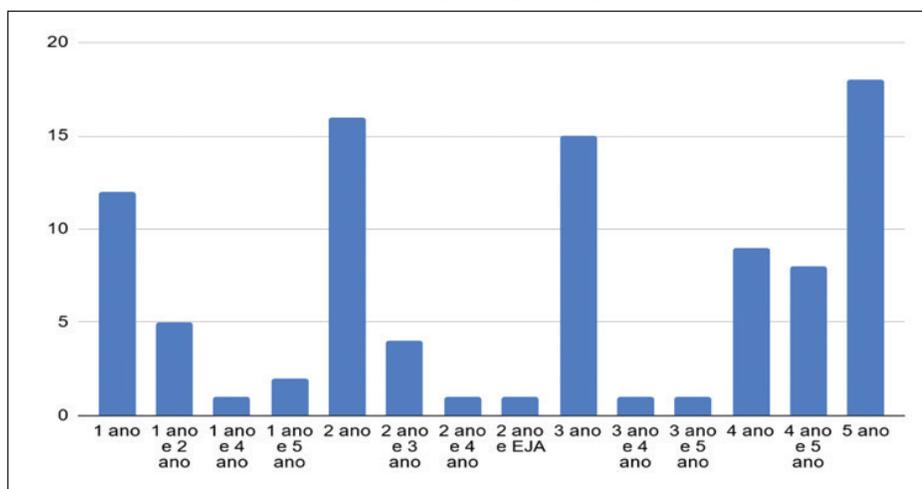
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A maior parte da amostra tem título de especialista ($n = 71$), sendo um doutor, quatro mestres e um com curso de magistério do Ensino Médio. Tem-se, ainda, 17 graduados entre os professores. A maior parte dos docentes formou-se na área de Pedagogia ($n = 53$). Outras licenciaturas também foram encontradas ($n = 27$) e alguns professores ($n = 14$) concentram duas graduações (Pedagogia e outra licenciatura).

O predomínio da Pedagogia é condizente com a função de alfabetizador, o campo de atuação do pedagogo. Dentre as Licenciaturas, foram especificadas: Educação Física; Filosofia; Geografia, História, Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Outros dados importantes, sobre a atuação dos professores, são: em que turma atuam, em que tipos de escolas e quais foram suas experiências na docência.

Gráfico 2 – Turmas em que os participantes lecionam



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos que a maior parte dos respondentes atuam exclusivamente em apenas uma turma. Em ordem decrescente, concentram-se: no 5º ano ($n = 18$), 2º ano ($n = 16$), 3º ano ($n = 15$) e 1º ano ($n = 12$). A minoria atua em mais de uma turma, geralmente duas, uma em cada turno de trabalho³⁵.

Etapa qualitativa

Do universo amostral da etapa quantitativa, com recurso aos mesmos critérios, foram selecionados os professores para a etapa qualitativa. Observou-se a diversificação dos municípios dos respondentes e a sua localização no Cariri Cearense, alvo inicial da investigação.

35 Cabe a reflexão sobre as condições de planejamento e especialização do trabalho docente. A diversificação de demandas, observada nos diferentes ciclos de alfabetização ministrados pelos que têm mais de uma turma, pode impactar na qualidade do trabalho desenvolvido. Um dos participantes afirma, inclusive, lecionar na EJA.

Os 16 professores que participaram da etapa qualitativa são todos graduados em Pedagogia. Entre eles, um é graduado, onze são especialistas e quatro não informaram. A maioria é do sexo feminino, apenas três são do masculino. Segue a tabela com o código de cada sujeito participante da etapa qualitativa.

Tabela 2 – Participantes do Grupo Focal

CÓDIGO	CIDADE	ANO QUE LECIONA
PROF 1	Arneiroz	1º ano
PROF 2	Assaré	4º ano
PROF 3	Barbalha	5º ano
PROF 4	Caririaçu	2º ano, 3º ano
PROF 5	Crato	4º ano
PROF 6	Crato	3º ano
PROF 7	Crato	5º ano
PROF 8	Crato	4º ano
PROF 9	Granjeiro	2º ano
PROF 10	Juazeiro do Norte	3º ano
PROF 11	Juazeiro do Norte	1º ano
PROF 12	Juazeiro do Norte	2º ano
PROF 13	Juazeiro do Norte	1º ano
PROF 14	Santana do Cariri	4º ano, 5º ano
PROF 15	Santana do Cariri	2º ano
PROF 16	Santana do Cariri	5º ano

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observa-se que a maioria dos sujeitos é das cidades de Crato (4) e Juazeiro do Norte (4), mais populosos municípios da Região Metropolitana do Cariri. Em seguida, a cidade com maior representação é Santana do Cariri, com 3 participantes. As demais cidades têm, cada, um participante: Arneiroz, Assaré, Barbalha, Caririaçu, Granjeiro. Ao todo, oito cidades da Região do Cariri foram alcançadas pelo estudo.

Instrumento de pesquisa

Etapa quantitativa

O instrumento questionário foi escolhido pela sua fácil aplicabilidade e abrangência de grandes amostras (FIFE-SCHAW, 2014). A composição dos itens do instrumento abrange: dados sociodemográficos, formação e experiência docente,

caracterização da turma de atuação e da escola e avaliação do retorno presencial no que diz respeito ao planejamento para o retorno, aos recursos e aos instrumentos utilizados, às formas de diagnóstico do nível de aprendizagem das crianças, à avaliação, ao planejamento e, por fim, aos desafios para a retomada.

Etapa qualitativa

O grupo focal, como pensado por Alves *et al.* (2023), foi eleito como instrumento de pesquisa por permitir analisar, em profundidade, os dados levantados na primeira etapa. Em razão da complexidade e dinamismo destes, para serem compreendidos, é necessário correlacionar os números com as narrativas dos docentes, uma vez que é imprescindível, para uma compreensão real, contar com as percepções e as vivências concretas das práticas e processos.

Nesta etapa, o grupo focal teve 16 participantes que dialogaram em cinco encontros quinzenais, realizados nos meses de abril a junho de 2023. As sessões ocorreram via *Google Meet*, foram gravadas e transcritas para compor o *corpus* de análise. As questões elencadas partiram de um roteiro pré-elaborado pelo grupo AlfaRede, com problemáticas sobre: preparação e planejamento para o retorno presencial, avaliação diagnóstica, desafios encontrados etc. Estas questões concernem à etapa quantitativa, o que possibilitou o desenho metodológico misto da investigação.

A análise quantitativa foi realizada a partir da tabulação dos dados obtidos por meio dos questionários, inseridos no *software Excel* e analisados com tratamento estatístico descritivo simples, como frequências e porcentagens, conforme João Marôco (2018). Quanto às análises qualitativas, recorreu-se à análise de conteúdo, como definida por Laurence Bardin (2018). A categorização dos resultados apoiou-se nas respostas que, quantitativamente, tiveram resultados mais impactantes para a investigação.

Os docentes que participaram da pesquisa foram previamente informados dos objetivos do estudo, seu cuidado com o sigilo e a confidencialidade, a garantia da preservação dos dados e a voluntariedade da colaboração. Estes critérios foram adequadamente detalhados nos TCLEs (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) das duas etapas. A leitura e a concordância com os termos foram condições incontornáveis para a participação.

Resultados e discussões

Para o retorno das aulas presenciais, assim como do setor educacional como um todo, foi necessário analisar cuidadosamente os estudos científicos sobre a incidência da covid-19. A principal preocupação, que adiou a retomada, foi a de ocorrerem novas incidências da transmissão. O avanço da imunização de crianças e adolescentes no Estado do Ceará, assim, foi fundamental para o retorno. Vencida a barreira da vigilância sanitária, passou-se ao planejamento e à avaliação educacional, assunto abordado nesta seção.

Planejar é o ato de organizar as ações a serem desenvolvidas. Neste caso, para pensar as atividades ligadas à docência e à avaliação do processo educacional,

tornou-se necessário refletir sobre a situação de muitas crianças que não tiveram acesso às aulas no período da pandemia, principalmente pela falta de acesso aos chamados artefatos tecnológicos – *smartphones*, *tablets* e computadores, por exemplo – que permitem a intermediação entre professores e alunos em diferentes espaços físicos.

Reflexão, como define Dermeval Saviani (1997, p. 23), vem do

[...] do verbo latino ‘refectire’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.

Entendemos, assim, que pensar e planejar o que é e como deve ser feita a volta às aulas exigiu, de todo o setor educacional, reflexão, principalmente em relação aos protocolos sanitários, à preparação pedagógica, à assiduidade e ao nível de conhecimento dos estudantes. Os docentes que participaram desta pesquisa, nesse voltar atrás de (re)pensar os dados disponíveis, responderam questões referentes ao retorno presencial, de acordo com uma escala *Likert* que, em concordância com Luísa Cunha (2007), é constituída por perguntas com respostas qualitativas, atribuindo graus diferentes para diferentes etapas do retorno às aulas presenciais.

Tabela 3 – Respostas sobre o retorno às aulas presenciais

COMO VOCÊ AVALIA A PREPARAÇÃO	Ótimo	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo/Não Aplicável/Inexistente
P1 – Da infraestrutura da sua escola para a volta ao ensino presencial?	11	18	37	21	12	1
P2 – Em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino presencial?	7	19	32	32	8	2
P3 – Preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial?	9	10	51	12	4	1
P4 – O acesso à internet na sua escola?	4	9	31	25	22	7
P5 – O Nível de Frequência e assiduidade dos alunos?	5	20	37	31	6	-
P6 – O Nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial?	1	8	23	22	26	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Percebemos, na primeira pergunta, que a maioria dos docentes considerou a infraestrutura da sua escola adequada. Isto permite considerar que o cuidado com o ambiente educativo foi efetivo, o que implica espaços limpos e funcionais. Apesar de parecer o mínimo, isso envolve planejamento e ações coletivas que, na fala dos sujeitos, pode dar a perceber que algo não saiu como desejado.

Sobre os protocolos sanitários, a maioria dos entrevistados respondeu que as escolas estavam em situação muito boa. No grupo focal, alguns professores expressaram melhor suas respostas: para eles, além do cuidado com o distanciamento e o uso dos equipamentos de segurança, disponibilizados pelas secretárias de educação municipais, também houve atenção às questões socioemocionais, como descrito no relato a seguir, feito pelo(a) Professor(a) 10³⁶:

[...] nós tivemos toda uma organização em rede, né? Para que a gente pudesse trabalhar com essas crianças. A princípio foi pensado na estrutura física, né? Como seria a chegada dessas crianças na escola, né? Toda a preocupação com a questão dos EPIS e viemos também trabalhar essa questão do socioemocional, o acolher, né? Essa era nossa proposta o acolher na escola, depois de um momento conturbado e difícil, né? Como seria a chegada dessas crianças, né? A volta à escola né? A expectativa, o anseio, não só deles, como das famílias e nossa. Então teve todo esse zelo, esse cuidado na hora de preparar, de planejar, né? Tivemos vários momentos em rede, na escola, né? Para que a gente pudesse é, ter esse momento, né, de acolhida, né? Para que eles se sentissem seguros e as famílias também nesse retorno.

Na terceira pergunta, sobre a preparação pedagógica da escola para a volta do ensino presencial, metade dos entrevistados avaliaram como boa. Diante disso, é oportuno citar Mary Santana e Claud Rocha (2022, p. 8), quando consideram que o

[...] retorno à sala de aula presencial foi o momento de recuperar o aprendizado do aluno e tem se tornado um dos principais desafios das escolas, pois não podemos esquecer que a maioria das crianças e adolescentes, passaram quase dois anos estudando de forma remota e apesar dos inúmeros esforços dos professores, muitos voltaram com sérias dificuldades em acompanhar o processo de ensino neste período.

Em consonância com a autora, consideramos que uma escola sem a devida preparação pedagógica precariza o trabalho docente. A articulação entre a administração e os professores, na preparação das práticas e na formulação de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem, é essencial.

Os entrevistados, ainda, afirmaram que o acesso à internet era bom, mas os votos por regular também foram significativos. Tais dados reiteram a relação entre desigualdade tecnológica e dificuldades do ensino remoto, como registram Santana e Rocha (2022, p. 7) ao afirmar que, em

[...] muitos lares os recursos eram mínimos, o uso do celular foi limitado a um ou outro membro da família, e em alguns casos era compartilhado por vários alunos de diferentes séries e, obrigando nesses casos, os responsáveis, a escolherem com quem ia ficar o celular e ou o computador, geralmente mais os celulares, pois dificilmente se tem notebook nas casas das pessoas mais humildes, e que compõem a grande parte das famílias de alunos das escolas públicas.

36 Esse e os demais professores, numerados de 1 a 16 como forma de preservar o anonimato, fizeram parte do grupo focal e tiveram seus depoimentos na coleta de dados da presente pesquisa.

Com o retorno presencial não foi diferente. As barreiras ao uso de tecnologias digitais, pelas famílias mais pobres, continuam erguidas. Essa disparidade não é atenuada pelas escolas, que enfrentam dificuldades análogas.

Na quinta pergunta, os entrevistados responderam sobre o nível de frequência e assiduidade dos alunos, avaliando como boa. As respostas dão a entender que isto ocorreu porque o processo de alfabetização destas crianças foi prejudicado pelo chamado ensino remoto emergencial, uma vez que a condução dos “[...] processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimentos específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 38), ocorrem, principalmente, nas escolas.

Por fim, quanto ao nível de conhecimento dos alunos, os entrevistados responderam estar ruim. A este respeito, acreditamos que o retorno ao espaço escolar foi de suma importância para oportunizar a recomposição da aprendizagem, fundamental para o processo de desenvolvimento e formação humana do sujeito, pois, como aponta Pedro Vasco Moretto (2010, p. 50), “[...] a aprendizagem do aluno ocorre por um processo dialético [...]. O ponto de partida será sempre o que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios relativos ao objeto do conhecimento do qual se espera a aprendizagem do aluno”. Sabemos que as crianças do ciclo de alfabetização foram muito prejudicadas no período pandêmico, uma vez que é uma etapa da escolarização que exige conhecimentos específicos da pedagogia. Percebe-se o grande desafio da escola em acolher e recuperar praticamente dois anos de um ensino não adequado ou, mesmo, inexistente.

Desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) no retorno presencial às escolas

Esta seção elenca os principais desafios apontados pelos participantes para o retorno às atividades presenciais. Dentre eles, destacam-se: 1) a cobrança pelos pais e pela escola, em relação ao conteúdo; 2) a desigualdade de acesso à tecnologia; 3) as rupturas e descontinuidades do processo educativo; 4) as salas numerosas e 5) o recebimento de materiais pedagógicos. Os desafios foram medidos numa escala de 0 a 10, em que 0 indica o desafio menor e 10 o maior desafio. Na descrição dos gráficos – que aparecem ao longo do trabalho –, o eixo horizontal é o número de respondentes e o eixo vertical é a escala das respostas de 0 a 10. Estas questões foram, de forma complementar, ilustradas pelas falas dos docentes, oriundas da etapa qualitativa.

Em 1), as respostas dos participantes indicaram que as “cobranças” dos conteúdos, por parte da família e da escola, no retorno ao presencial, constituíram um desafio, dado que a maioria (67%) dos participantes pontou de 5 a 10. Indica-se, assim, a percepção de intermediária e elevada demanda, por parte da família e da escola.

Em resumo, durante o retorno presencial, os participantes da pesquisa perceberam uma pressão excedente, por parte das famílias das crianças, demandando um

esforço adicional para remediar as lacunas identificadas na sala de aula. Refletir, portanto, sobre os conteúdos escolares e a maneira como estão sendo cobrados pelos pais e pela escola impacta diretamente no processo de ensino. A avaliação geral é que houve um prejuízo na formação das crianças, durante a pandemia, e espera-se, do professor e da escola, que revertam o quadro.

Compreendemos, portanto, o quanto é fundamental o entendimento das nuances e dos desafios enfrentados pelos docentes participantes no processo de retorno ao presencial. É importante ressaltar que o desafio sempre existiu, mas que tomou outras proporções. Uma forma de superação seria o diálogo entre docentes e famílias, com o objetivo de produzir efeitos duradouros, para além do espaço escolar, o que é factível, contanto que siga a sua definição por Leandro Moro (2023, p. 66-67), na qual deve “[...] ser direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte dos envolvidos, por isso é considerado uma interação positiva [...]”.

A escola desempenha, assim, não apenas o papel de transmissão cultural e aprendizagem de conhecimentos socialmente produzidos e habilidades essenciais em uma sociedade letrada, mas, também, tem a responsabilidade de estabelecer redes de socialização e interação social. Isso implica a necessidade de construções coletivas que auxiliem as crianças no ambiente escolar, especialmente durante o retorno às aulas presenciais.

Entendemos, portanto, que tal ação não pode ser executada sem o apoio da família. Esta é sujeito definidor da concretização do processo de ensino e aprendizagem em contato com os professores, na medida em que é parte da integração do jovem na sociedade, pois, como afirma, José Carlos Libâneo (2014, p. 80) “[...] a escola como lugar de ensino e de difusão do conhecimento, é instrumento para acesso para as camadas populares ao saber elaborado, é simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto”. Refletir sobre as cobranças de atividades solicitadas pelos pais no retorno ao presencial é demandar que eles sejam força parceira na volta das atividades das crianças, a fim de atenuar as desigualdades enfrentadas pelos alunos, como visto no depoimento do(a) Professor(a) 7:

[...] por exemplo um quarto e um quinto ano com níveis muito distante, eu acho um problema, eu acho um desafio. Eu (acho) que não deveria acontecer, por exemplo, um quarto e um quinto ano com crianças que estão lendo tudo, lendo tudo e outras crianças ainda em garatujas, ainda em alfabeto, são níveis muito distantes, que não deveria existir, a criança tem que ser alfabetizada, o dever é nosso né? É até o segundo ano indo para aí, mas a gente sabe que essa não é a nossa realidade, a realidade é que nós temos crianças até no sexto ano, sétimo ano, ainda sem estarem alfabetizadas. E principalmente no quarto e quinto ano a gente ainda encontra muitas crianças assim, quando não deveria [...].

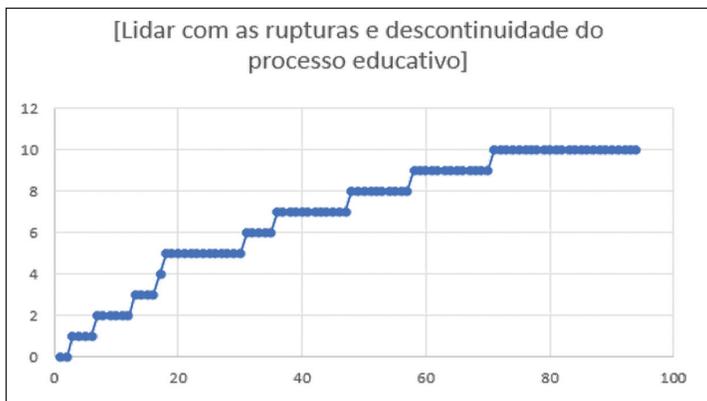
Em outro questionamento, perguntou-se acerca da desigualdade de acesso a tecnologias e outros materiais. Apenas 35 professores (37%) pontuaram este desafio de baixo a intermediário, atribuindo de 0 a 5 pontos, o que indica que a desigualdade

de acesso ao uso das tecnologias, bem como a falta de outros materiais, continua a constituir relevante desafio.

O cenário visualizado permite a reflexão sobre uma paridade entre a desigualdade da alfabetização e o acesso às tecnologias digitais. Acrescentando a Emília Ferreira (2001), que já nos alertava sobre o valor preponderante da língua escrita no mundo letrado, o contínuo processo de digitalização social exige, do sujeito, o acesso aos recursos tecnológicos para o exercício da cidadania na contemporaneidade.

A pergunta 3) (Gráfico 3), sobre o desafio das rupturas e descontinuidades do processo educativo, dá relevo à percepção dos docentes sobre o atravessamento da pandemia pelo processo de ensino aprendizagem.

Gráfico 3 – Rupturas e descontinuidades do processo



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As rupturas e a descontinuidade do processo educativo são apontadas, conforme o Gráfico 3, como impactante desafio para o retorno às aulas presenciais. A maioria dos respondentes (63%) da amostra pontuou de 6 a 10, indicando um grau de intermediário a elevado como dificultador processual. Surge a necessidade, assim, de pensar novos meios para corrigir a deficiência.

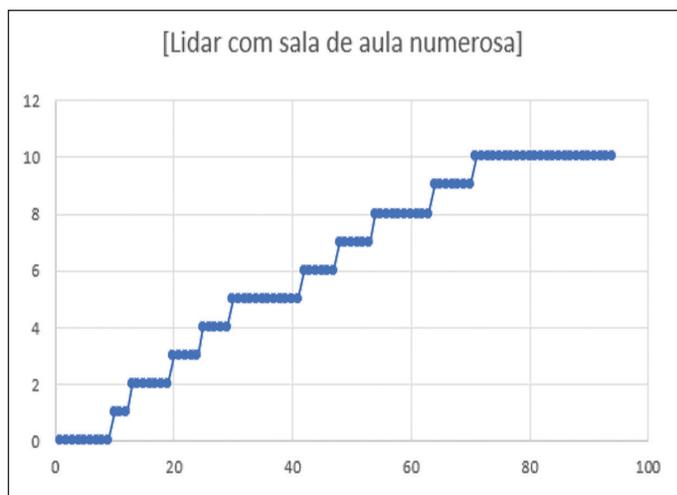
Neste sentido, a partir dos desafios e rupturas do processo de educação com as aulas presenciais, é necessária uma força tarefa coletiva. Inclui-se, novamente, a participação efetiva da família, ao mesmo tempo que é necessário refletir criticamente sobre as tantas cobranças que esses professores vêm enfrentando. Como elo intermediário, o professor é sujeito à tensão da escola, das famílias e dos alunos. Apesar de ser inequivocamente central para o processo, o docente é incapaz de, sozinho, arcar com as dificuldades impostas pelas diversas rupturas, falhas sistêmicas e necessidades particulares. Como o relato do(a) Professor(a) 10 aponta, a responsabilidade é excessivamente atribuída ao docente, sem coparticipação de outros sujeitos imprescindíveis para a devida socialização do conhecimento e da subjetividade:

[...] esse ano, a turma de dois mil e vinte três, essa sim, o desafio é imenso né, as dificuldades são bem maiores, a, assistência dos pais... é, praticamente zero, né, por conta que a gente geralmente não tem auxílio né, eles não comparecem à escola mesmo quando a gente convida para um momento né, eles não vêm, se esquivam de vir à escola... as crianças estão com muita dificuldade, é...de leitura e escrita né[...].

Os diversos percalços demandam o apoio familiar no acompanhamento dos discentes. Por isso, ensinar exige pensar as práticas, não só em sala de aula, mas envolvendo os saberes e conhecimentos que calçam o caminho da práxis pedagógica docente, que são fortalecidas no chão da escola, encarando os diferentes desafios que são postos e tentando superá-los: o edifício pedagógico, que é a escola, precisa abrigar toda a comunidade, para que não seja apenas uma fábrica de alunos, mas de um viver em sociedade, com a sociedade. Esses saberes devem mediar a ação da prática docente, levando a uma reflexão crítica e possibilitando a construção dos caminhos da alfabetização das crianças.

A sobrecarga do professor pode ser constatada, também, no desafio 4 (Gráfico 4), referente à superlotação das salas.

Gráfico 4 – Sala de aula numerosa



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme o gráfico 4, dos sujeitos (57%) responderam entre os graus de 6 a 10, de intermediário a elevado. A superlotação de alunos por turmas, apontada pelos sujeitos como desafiadora, é preocupante, pois dificulta o acompanhamento e a avaliação. Ainda, conforme a fala do(a) Professor(a) 13, provoca-se a exaustão, que diminui o rendimento e o bem-estar dos sujeitos: “[...] os desafios, mas o que ainda me deixa angustiada é a questão do número de crianças é [...] numa sala de alfabetização, a gente sabe e esse rendimento não é tão proveitoso quando se tem 30 alunos numa sala de aula, né...”.

Essa diretriz está na Constituição Federal de (BRASIL, 2023), no art. 206, inciso VII, quando aponta que um dos princípios da educação é a garantia de um padrão de qualidade. Nestes termos, é preciso assimilar a quantidade à qualidade, como forma de viabilizar, para todos, uma educação adequada às necessidades contemporâneas. Há, como testemunha o(a) Professor(a) 12, a falta de controle nesse aspecto:

[...] uma das minhas maiores dificuldades, não foi o pós pandemia, ela sempre existiu anteriormente, ela existe atualmente, ela vai continuar existindo. Superlotação em turmas que ainda é considerado turma de alfabetização. Uma turma de segundo ano, ela ainda é uma turma que requer uma alfabetização cuidadosa e delicada, a superlotação de uma sala de aula com um único profissional para ter um olhar diversificado pra cada criança, pra cada aprendizagem, pra cada situação, ainda é um dos maiores problemas que eu enfrentei, enfrento e vou continuar enfrentando na minha sala de aula.

Especialmente na alfabetização e nos anos iniciais, é necessária a atenção focada nas particularidades de cada aluno. A heterogeneidade e a quantidade tornam-se obstáculos para o ensino de qualidade. Estes, ainda, são agravados pela conjuntura atual, como vê-se no relato do(a) Professor(a) 10:

Já esse ano, a turma de dois mil e vinte três, essa sim, o desafio é imenso né, as dificuldades são bem maiores, a assistência dos pais... é, praticamente zero, né, por conta que a gente geralmente não tem auxílio né, eles não comparecem à escola mesmo quando a gente convida para um momento né, eles não vem, se esquivam de vir à escola... as crianças estão com muita dificuldade, é...de leitura e escrita né, as... é, o que eu observei? que eu preciso trabalhar somente em sala, porque eu não posso de fato contar com a ajuda da família, com a ajuda dos pais. então assim eu atualmente tenho trinta alunos...né, numa sala de terceiro ano... e, desses trinta alunos, treze estão com dificuldade de leitura e escrita. então assim, pra mim...eu acho muito...complicado, assim como os colegas né, já colocaram pra todos nós... são dificuldades que já existiam, mas ficaram bem mais acentuadas durante esse pós pandemia[...].

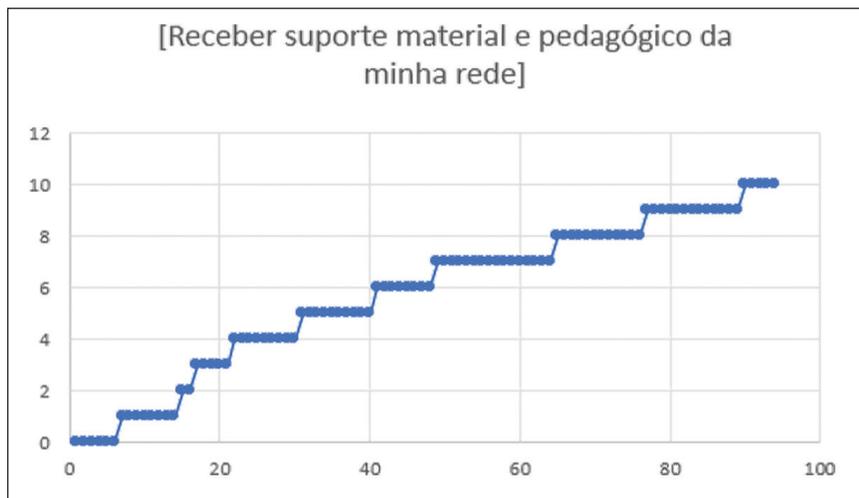
Concordamos com Soares (2009, p. 47) que “[...] o ideal [numa conjuntura favorável] seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais, da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Ocorre, contudo, que a execução adequada é dificultada pela superlotação das salas.

Outro aspecto impactado pelo retorno às aulas presenciais é a socialização promovida no ambiente escolar, preterida, recorrentemente, pela retomada dos componentes curriculares e dos objetos de aprendizagem. Neste sentido, é necessário perceber a posição hegemonicamente conferida à escola, como diz Marsiglia (2011, p. 7): “A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos.”

A escola, como agente de construção e transformação, deve lutar contra as propostas capitalistas, indo contra um sistema que cobra qualidade, mas que trabalha com a quantidade. Nestes termos, compreende-se que o desenvolver da atividade, dentro e fora da sala de aula, possibilita aos estudantes trilhar novos caminhos, o que é inviável sem acompanhamento de qualidade ou socialização.

Tratando do item 5), sobre o suporte material e pedagógica, desenvolveu-se o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Suporte material e pedagógico



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As respostas dos sujeitos, representadas no Gráfico 5, colocam o recebimento de suporte material e pedagógico entre os obstáculos para a retomada das atividades. A maior parte dos respondentes (mais de 65%), assim, pontuaram entre 6 e 10, indicando um grau elevado desta questão como fator de impacto do retorno.

Refletindo sobre essa questão, entendemos que o material didático é fundamental para o suporte ao docente no planejamento das aulas e na melhoria da prática. A ausência de tais instrumentos precariza a atividade docente, podendo possibilidades e sobrecarregando o professor. O relato do(a) Professor(a) 12 ilustra as dificuldades provenientes:

Mas enfim, junto com isso também vem outros problemas também não foi causado pela pandemia, como acesso a materiais que facilitam o nosso trabalho em sala de aula sozinhas, nós estamos sozinhas, nós precisamos de uma variedade não é só quadro e caderno, como algumas colegas anteriormente colocaram, isso não é apenas sobre alfabetização, já saímos desse método sabemos que temos inovações aí, que está ao nosso favor, mas também falta material acessível para que possamos fazer isso acontecer de forma lúdica, de forma brilhante, como à vezes vendem essa educação pública brilhante, e a gente que está na sala de aula no dia a dia sabe que não é desse jeito.

O recurso a materiais, em quantidade e sofisticação, é importante para a formação diversificada e atualizada dos estudantes e para a prática docente. A falta de acesso e a redução do suporte técnico são empecilhos para uma formação adequada.

Refletir sobre tais desafios, apontados tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa, nos possibilita entender a urgência de pensar coletivamente, enfatizando o diálogo entre as redes e realizando contribuições reais que possam otimizar o ciclo de alfabetização nas escolas.

Considerações finais

A crise decorrente da pandemia e o quadro registrado, no que diz respeito aos conflitos e às dificuldades do retorno ao presencial, impõem numerosos desafios. Dentre eles, é preocupante o nível da alfabetização das crianças e jovens ao retornar à sala de aula, tanto no contexto nacional quanto na região enfocada.

A investigação registra situações problemáticas enfrentadas no retorno ao presencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Problemas e especificidades a serem adequados às necessidades das comunidades foram encontrados nas respostas da pesquisa.

Percebe-se que o uso das tecnologias influenciou diretamente na aprendizagem dos estudantes. As ferramentas inseridas abruptamente alteraram a rotina pedagógica e o funcionamento do ensino, sendo necessárias alterações curriculares, metodológicas e avaliativas. Evidenciou-se, nisso, o atraso tecnológico do sistema educacional, completamente dependente do ambiente presencial e desatualizado com os avanços tecnológicos.

Importa destacar que, mesmo com as medidas tomadas pelo Governo do Estado do Ceará, como a distribuição de *chips*, *tablets* e *notebooks*, os esforços empreendidos foram insuficientes, conforme os relatos coletados. Segundo as/os professoras/es, as/os alunas/os estiveram impossibilitadas/os de estudar no período pandêmico. Ao retornarem, enfrenta(ra)m deficiências, principalmente no tocante ao ciclo de alfabetização. Faz-se urgente, portanto, pensar sob a ótica das necessidades discentes e docentes, para que a recomposição da aprendizagem, em especial a alfabetização, aconteça de forma coerente, pois o tempo e as necessidades são diferentes. As consequências da pandemia, e da sua má prevenção e administração, serão tão duradouras quanto a demora para atenuar as dificuldades enfrentadas. Resta, ainda, a dúvida: a crise que continuamos a viver está servindo para refletir e transformar a realidade pedagógica?

REFERÊNCIAS

ALVES, J.; BRAGA, L.; SOUZA, C.; PEREIRA, C.; MENDONÇA, G.; OLIVEIRA, C.; COSTA, E.; SOUSA, L. Grupo focal on-line para a coleta de dados de pesquisas qualitativas: relato de experiência. **Escola Anna Nery**, v. 27, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CUNHA, L. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

FERREIRO, E. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FIFE-SCHAW, C. Delineamento de questionário. *In*: BREAKWELL, G.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização, Leitura de Mundo, Leitura da Palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNIO, J. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2014.

MORETTO, Pedro Vasco. **Planejamento**: Planejando a educação para o desenvolvimento das competências. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. Pero Pinheiro, Portugal: Report Number, 2018.

MARSIGLIA, A. **A prática pedagógica Histórico Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, São Paulo; Autores associados, 2011.

MORO, L. Desenho de E-Atividade no Contexto do Curso “Formação para a Docência Digital em Rede”. *In*: MORO, L.; VASCONCELOS, C. (org.). **Formação de**

Professores: entrelaçamentos de saberes e experiências. Formiga, Minas Gerais: Editora Real Conhecer, 2023.

SANTANA, M.; ROCHA, C. **Os impactos na educação básica durante e pós pandemia:** um estudo de caso sobre as percepções e experiências dos professores das escolas do ensino fundamental do município de Brejo da Cruz – PB. *In:* VIII CONEDU, Campina Grande, Paraíba: Realize Editora, 2022.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOARES, B. **Leitura e escrita:** entrevista concedida à Plataforma do Letramento no dia 20 de março do ano 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 18 out. 2023.

SOARES, M. **Alfabetizar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL NA ALFABETIZAÇÃO: os desafios e as lições aprendidas pelas professoras do semiárido baiano

Maéve Melo dos Santos
Cosme Batista dos Santos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Os conhecimentos produzidos sobre a alfabetização e letramento durante os anos 2020, 2021 e 2022 ultrapassaram o viés das abordagens dos métodos, teorias e práticas, e foram conhecer o que acontecia de cultura escolar dentro das casas dos alunos, afinal, a *escola saiu de casa*, ou seja, saiu do seu habitat natural. Saiu do seu *habitat* e entrou nas telas do computador, notebook e celular. Passeou nos quartos, salas, cozinhas e varandas das casas dos estudantes, professores, gestores, coordenadores, pais e responsáveis pelos discentes. A escola foi parar nos pontos de ônibus na zona rural embrulhada nos *kits de atividades* dos alunos para atender aos que não tinham acesso à internet. Foi de casa em casa, quando não tinha quem fosse buscar as atividades.

Os professores se multiplicaram: pais, mães, avós, avôs, tios, primos, vizinhos, amigos, todos “se tornaram professores” para ajudar milhares de alunos e alunas na escola-lar. A *escola saiu do seu habitat* e não se deu conta do tempo. Toda hora era hora de estudar. Professores e professoras não tinham mais o tempo dedicado à escola e o tempo dedicado à sua família. Vinte e quatro horas online para atender àqueles que só podiam ajudar seus filhos quando chegavam do trabalho a noite, ou tarde da noite. A cultura escolar e a *gramática da escola* (CHERVEL, 1977 *apud* FORQUIN, 1992) foram aos poucos se transformando e, durante esse período, diversas pesquisas foram realizadas com o objetivo de compreender a educação, a alfabetização e o ensino remoto em tempos de pandemia.

O vírus da covid-19 não acabou, circula entre nós, mas agora, vacinados e com mais cuidados sanitários, aos poucos a vida voltou à normalidade. Retornamos as atividades presenciais no trabalho, nas escolas e universidades, às festividades com aglomeração, aos bares, restaurantes, shows, igrejas e espetáculos. Com o retorno à normalidade das rotinas diárias, até que ponto refletimos sobre as lições aprendidas na pandemia da Covid? Será que já esquecemos tudo o que passamos e estamos novamente submersos em nossos mundos, sem darmos conta da verdadeira reforma que seria a “reforma da vida” tal como sinalizado por Morin (2020)? Que papel teve

a educação nesse processo? Afinal, que lições a pandemia deixou para o ensino e a educação, em especial nas turmas de alfabetização?

Este estudo é parte integrante da segunda etapa³⁷ da pesquisa em rede nacional *Retratos da Alfabetização no Pós-pandemia: uma pesquisa em rede*, da AlfaRede, que conta com a participação de pesquisadores(as) de 36 universidades de todo o país e teve como objetivo conhecer como se deu a volta ao ensino presencial após mais de dois anos da pandemia da covid-19. Num primeiro momento, foi feita uma pesquisa *survey* disponibilizada aos professores do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental em todas as regiões do Brasil, por meio de questionário online, contendo 28 perguntas, no período de julho de 2022 a março de 2023. No segundo momento, os grupos de pesquisas de cada estado, realizaram grupos focais a fim de realizar a pesquisa qualitativa, ouvindo alguns professores.

Em Juazeiro da Bahia, o grupo focal foi conduzido pelo *Observatório do ensino-aprendizagem da escrita*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Campus III. Durante o grupo focal, realizado em agosto de 2023, as professoras responderam a 15 questionamentos, previamente definido pelo Coletivo AlfaRede, a fim de que fosse utilizado o mesmo roteiro para todas as instituições participantes no Brasil. As sessões foram gravadas, posteriormente transcritas e analisadas sob a ótica da análise narrativa (SCHÜTZE, 2013), integrado pela análise temática (JOV-CHELOVITCH; BAUER, 2002). Para efeito deste estudo, iremos abordar 8 (oito) questões que tratam sobre: sentimentos das professoras, planejamento, avaliação diagnóstica, desafios, estratégias, avaliação dos resultados, contato com as famílias e ferramentas digitais.

Neste capítulo, particularmente, vamos apresentar os resultados da pesquisa *survey* na Bahia, que será detalhado na próxima sessão, revelando os desafios enfrentados pelos respondentes na volta ao ensino presencial, bem como analisar os discursos das 5 (cinco) professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA, participantes do grupo focal.

Dividimos o texto em três seções, a escrita desta introdução é a primeira seção. A segunda apresenta os resultados da *pesquisa survey* no Estado da Bahia, fazendo um paralelo com as respostas qualitativas do grupo focal. A terceira e última sessão, trata das impressões iniciais dos dados coletados no grupo focal e, por fim, as considerações finais sintetiza os enunciados que indicam os desafios e as aprendizagens construídas pelas professoras alfabetizadoras no retorno ao ensino presencial, a partir da análise dos dados quantitativos e da análise textos das narrativas surgidas no grupo focal.

37 Para consulta sobre os resultados da primeira etapa realizada em 2020/2021, ver o Relatório Técnico: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465> e o e-book: https://drive.google.com/drive/folders/12Djzo0p2J_jD-WJ6NixFxca7EpbclKBu?usp=sharing

Os resultados da pesquisa *survey* na Bahia

A pesquisa *survey* foi realizada em âmbito nacional, com as professoras e professores do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental em todas as regiões do Brasil, por meio de questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Googleforms*, no período de julho de 2022 a março de 2023, contendo 40 perguntas. Destas, 17 questões eram relacionadas ao perfil docente (cidade, sexo, raça, estado civil, vínculo, rede, escolaridade, tempo de magistério, turma que atua etc.) e 23 questões avaliativas sobre as aprendizagens com o ensino remoto e sobre a volta ao presencial. Tinha ainda 1 (uma) questão aberta para comentários.

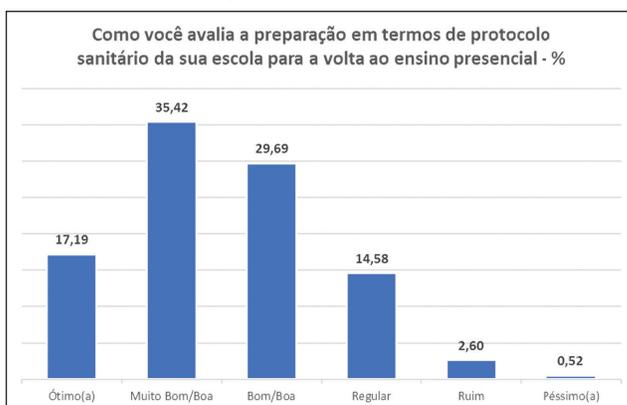
No Estado da Bahia, responderam 192 professores e professoras do ensino fundamental, sendo 97% do sexo feminino e 3% do sexo masculino. Destes, 182 trabalham na cidade de Juazeiro, o que equivale a 96,35%. O restante, 4 trabalham na cidade de Alagoinhas, 1 em Canavieiras, 1 em Castro Alves e 1 em Paulo Afonso. A maioria, 81%, trabalha na função de professor e o restante, 19%, na função de coordenador, diretor ou supervisor escolar. Todos os respondentes trabalham na Rede Municipal de Ensino, sendo que grande parte possuem o vínculo de contrato temporário ou CLT (58%) e apenas 42% são servidores efetivos da Rede.

Quanto a escolaridade dos respondentes, 52% possuem especialização; 42% graduação; 3% mestrado; 1% ensino médio e 2% ensino fundamental. A graduação predominante é o curso de Pedagogia (87,50%) e o restante outras Licenciaturas. Praticamente, 90% dos respondentes trabalham em turmas do 1º ao 5º do ensino fundamental.

No que tange a experiência no magistério, percebe-se um equilíbrio entre ciclos de tempos, revelando que a Rede Municipal de Ensino de Juazeiro não possui apenas profissionais em final de carreira, visto que 56,25% dos respondentes possuem entre 0 e 15 anos de experiência e 43,75% possuem 16 anos ou mais. O fato de termos mais da metade dos respondentes no início ou meio da carreira, pode nos ajudar a compreender a capacidade de superação dessas professoras e professores, que mesmo em formação prévia, conseguiram driblar as dificuldades do ensino remoto, aprender a fazer uso das tecnologias digitais, considerando que as professoras que estão em final de carreira costumam ter mais resistência, bem como construir aprendizagens significativas para lidar com a volta ao presencial.

Saindo das questões relacionadas ao perfil dos docentes que responderam ao questionário, vamos nos ater, mais especificamente, às questões relacionadas à opinião dos professores e professoras sobre a volta ao ensino presencial, começando pela preparação em termos de protocolo sanitário da sua escola para a volta ao ensino e a preparação pedagógica. Conforme demonstra o Gráfico 1, as professoras e professores tiveram uma visão positiva quanto a preparação da escola para o retorno ao ensino presencial, visto que 82,29% consideraram que foi *ótimo*, *muito bom* ou *bom* a preparação em termos de protocolo sanitário e 89,06% tiveram o mesmo conceito quanto à preparação pedagógica para a volta ao presencial (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Preparação em termos de protocolo sanitário



Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

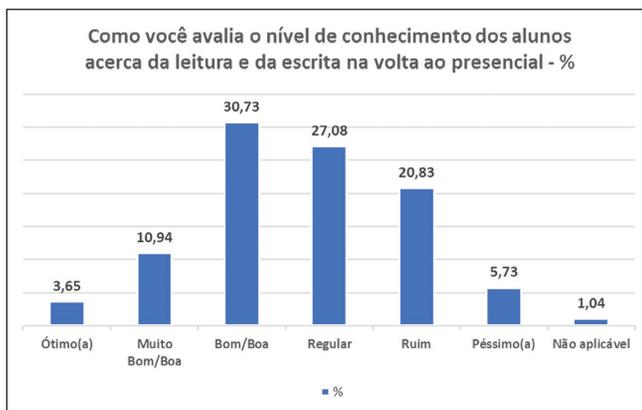
Gráfico 2 – Preparação pedagógica



Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Na análise do grupo focal, que veremos mais detalhadamente na sessão seguinte, as professoras participantes sinalizaram que houve o predomínio do planejamento voltado para a segurança, saúde, cuidados com a higienização. Quanto à preparação pedagógica, afirmaram que a maior preocupação foi em acolher esses estudantes nesse momento pós-pandemia e em planejar atividades que dessem conta de recuperar o “tempo perdido” em termos de resultados da leitura e escrita dos estudantes, tendo de rever os planos para adequar a essa nova realidade de crianças que estavam matriculadas numa série, mas que o nível de leitura e escrita referia-se ao nível de uma turma de um ano anterior.

Sobre o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial, o Gráfico 3 mostra que 45,31% das professoras e professores consideraram que o nível das crianças estava entre *ótimo*, *muito bom* ou *bom*; 26,56% consideraram *ruim* ou *péssimos* e 27,08% consideraram *regular*.

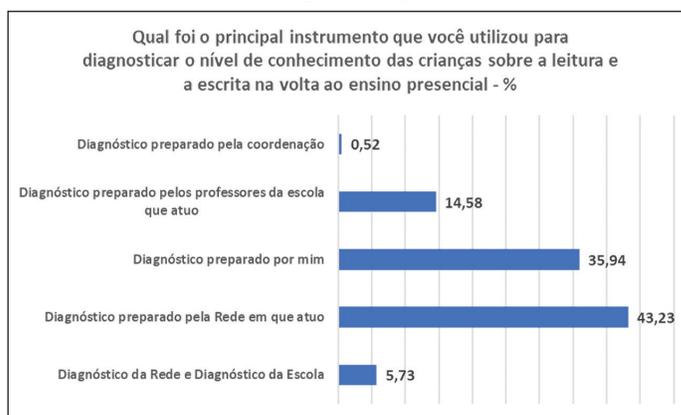
Gráfico 3 – Nível de leitura e escrita na volta ao presencial

Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Se analisarmos, juntamente, os percentuais considerados regular, ruim ou péssimos, teremos um total de 53,64% de estudantes cujo nível de leitura e escrita foram considerados abaixo do esperado para a turma em que se encontra no retorno ao presencial, fato que já era previsível considerando os desafios que todos enfrentaram no ensino remoto. Durante a roda de conversa, as professoras alfabetizadoras afirmaram que “as crianças estavam numa série, que na realidade era alguém daquela situação”, ou seja, algumas professoras iam alfabetizar crianças do 2º ano, mas que estavam em nível de 1º ano e outras, iam trabalhar com crianças de 1º ano que estavam no nível do Infantil 5, posto que estavam afastados da escola a mais de dois anos.

Quando questionados sobre o principal instrumento que utilizou para diagnosticar o nível de conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita na volta ao ensino presencial, 43,23% responderam que utilizaram o diagnóstico da Rede, 35,94% disseram que utilizaram o diagnóstico produzido por elas e apenas 5,73% disseram que utilizaram os dois, o da rede e o diagnóstico próprio. Há também os que disseram que aplicaram o diagnóstico produzido ou por outros professores da escola (14,58) ou pela coordenação (0,52%). Interessante destacar que, se 43,23% utilizam o diagnóstico da Rede, ou seja, produzido fora da escola, há, porém, um quantitativo maior (50,52%) que utiliza o diagnóstico próprio da escola, seja produzido pelo docente da turma ou por outros professores da escola.

Gráfico 4 – Instrumento utilizado para diagnosticar nível de leitura e escrita

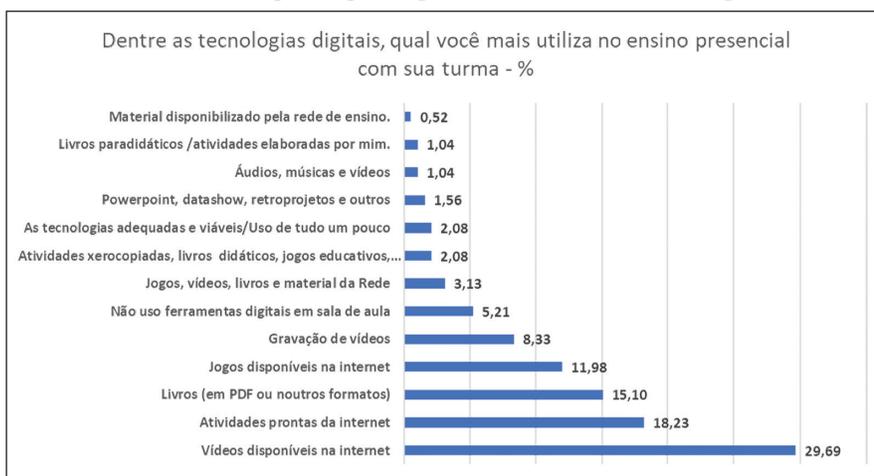


Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

No grupo focal, como veremos na sessão seguinte, as participantes disseram que aplicaram os dois diagnósticos, o da Rede e a da escola, porém foram taxativas em afirmar que o Diagnóstico da Rede não atende a realidade das turmas que ensinam e não revelam, de fato, qual nível de leitura e escrita cada um se encontra, por isso, preferem utilizar seu próprio diagnóstico.

Quanto ao uso das tecnologias digitais que mais estavam utilizando no ensino presencial, o Gráfico 5 revela que há uma manutenção do uso de algumas ferramentas, principalmente vídeos/gravação, atividades prontas e jogos disponíveis na internet, livros em PDF e em outros formatos.

Gráfico 5 – Tecnologias digitais que mais utilizou no ensino presencial

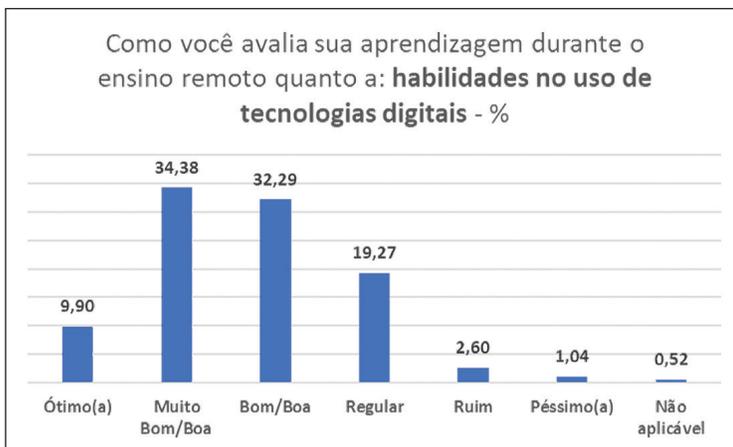


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Também no grupo focal percebemos a predominância do uso dos vídeos ou filmes no notebook, como abertura de um novo conteúdo, ou como complementar. Afirmaram também utilizar o celular, seja conectando ao notebook, ou seja, para passar uma música ou uma história, parlenda para as crianças ouvirem.

Já o Gráfico 6 apresenta a avaliação das professoras e professores sobre sua aprendizagem durante o ensino remoto quanto às habilidades no uso das tecnologias digitais. 76,56% consideraram que suas habilidades, pós-pandemia, estavam *ótimas, muito boas* ou *boas*.

Gráfico 6 – Avaliação sobre habilidades no uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Consideramos esse dado bastante relevante, visto que em algumas pesquisas no início da pandemia em 2020, boa parte dos professores afirmaram ter certa dificuldade em utilizar as tecnologias (GETRADO, 2020). Na pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), no período de 08 a 30 de junho de 2020, respondida por 15.654 professores do Brasil, via questionário *online* autoaplicado, disponibilizado na plataforma *GoogleForms*, apenas 29% dos respondentes consideraram *muito fácil* ou *fácil*, suas habilidades para lidar com as tecnologias digitais. Isto revela que, apesar do desafio que foi aprender, sem prévio planejamento e nem formação específica para o ensino remoto, os professores e professoras superaram os obstáculos e aprenderam a lidar com as tecnologias digitais. Pode ter relação, também, com o fato de que mais de 50% dos respondentes eram docentes que estavam no início ou meio da carreira, como vimos anteriormente no perfil docente.

Ainda sobre o uso das tecnologias digitais pós-pandemia, uma outra mudança que a pesquisa revelou foi a manutenção do uso do aplicativo WhatsApp como meio de comunicação com as famílias e estudantes.

Gráfico 7 – Utilização do WhatsApp no ensino presencial



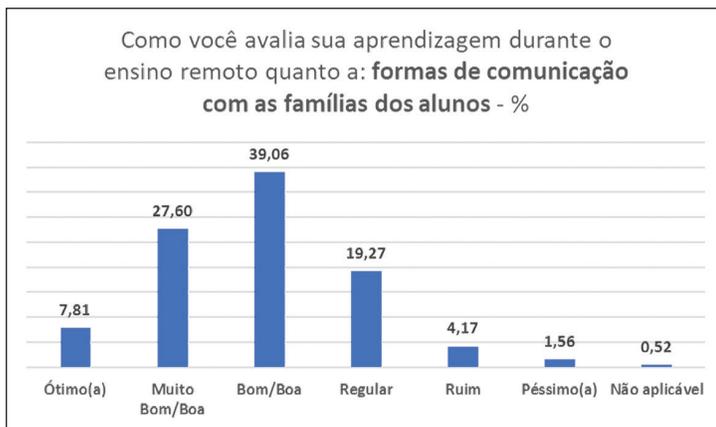
Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Se antes da pandemia o WhatsApp era utilizado, basicamente para uso pessoal e na comunicação entre equipes de trabalho, com o ensino remoto ele foi o principal recurso tecnológico para assegurar as aulas assíncronas e interação com as famílias. De acordo com a pesquisa, na volta ao presencial, 54,69% dos respondentes afirmaram que utilizam essa ferramenta apenas como meio de comunicação escola-família-estudantes, já 43,75% mantiveram tanto para receber e enviar tarefas escolares e como meio de comunicação entre a escola, famílias e os estudantes, apenas 1,56% afirmaram que não usa o WhatsApp no ensino presencial (Gráfico 7).

Não obstante, no grupo focal, ficou claro que essa manutenção do WhatsApp veio com algumas restrições e regras, posto que foi imposto limites de horário. Em boa parte dos grupos apenas os administradores podem enviar mensagens, tendo em vista que havia um uso excessivo fora dos horários predefinidos e os docentes não tinham mais tempo pessoal e familiar, tendo de responder mensagens a todo instante durante o ensino remoto.

É possível afirmar que o uso dessa tecnologia digital na educação veio para ficar e que isso foi decorrência da aprendizagem que os professores e professoras obtiveram com o ensino remoto. Quando questionados sobre “Como você avalia sua aprendizagem durante o ensino remoto quanto a forma de comunicação com as famílias dos alunos?”, os dados da pesquisa mostraram que quase 75% consideraram *ótimas, muito boas* ou *boas* contra 25% que acharam regular, ruim ou péssimo (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Avaliação sobre as formas de comunicação com as famílias durante o ensino remoto

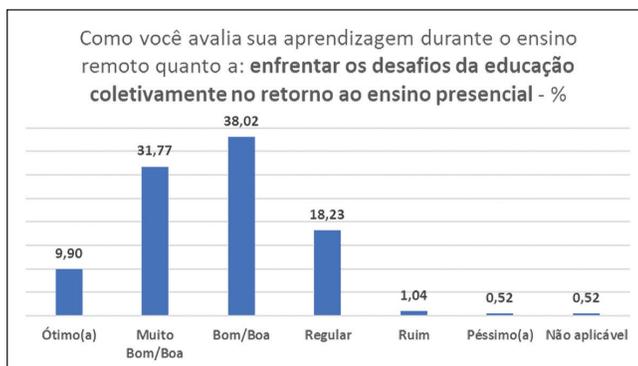


Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Isso significa que os docentes aprenderam a interagir com os pais e mães durante o período da pandemia e distanciamento social por meio do WhatsApp e consideram relevante a manutenção dessa interação via aplicativo.

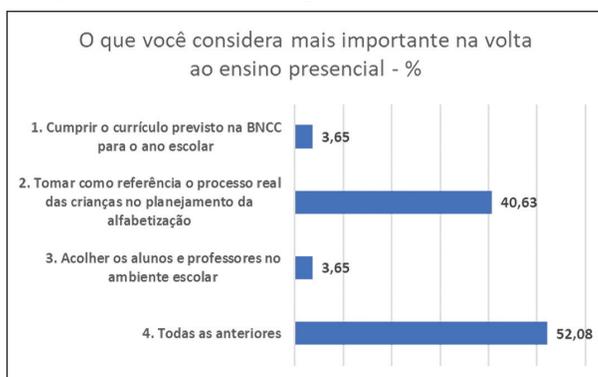
Quanto ao enfrentamento aos desafios da educação coletivamente no retorno ao ensino presencial, o Gráfico 9 mostra que 80% dos professores e professoras consideraram que aprenderam a enfrentar muito bem essa situação (ótimo, muito bom ou bom). No que diz respeito ao que considera mais importante no retorno ao ensino presencial, o Gráfico 10 revela que 40,63% acharam que o mais importante nesse retorno é “tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização”; 3,65%, o acolhimento aos alunos e professores no ambiente escolar; outros 3,65%, o cumprimento do currículo previsto na BNCC para o ano escolar; e, 52,08% consideram que deve ser todas as opções citadas anteriormente.

Gráfico 9 – Enfrentamento coletivo aos desafios do retorno ao ensino presencial



Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

Gráfico 10 – O que considera mais importante na volta ao ensino presencial



Fonte: Elaboração própria/Dados da pesquisa *survey* da AlfaRede.

No que diz respeito ao que considera mais importante no retorno ao ensino presencial, o Gráfico 10 revela que 40,63% acharam que o mais importante nesse retorno é “tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização”; 3,65%, o acolhimento aos alunos e professores no ambiente escolar; outros 3,65%, o cumprimento do currículo previsto na BNCC para o ano escolar; e, 52,08% consideram que deve ser todas as opções citadas anteriormente.

Em síntese, os dados quantitativos da pesquisa *survey* revelam que as professoras e professores fizeram a seguinte avaliação sobre a volta ao presencial: a) em geral, a escola em que atua fez uma boa preparação tanto em termos de protocolo sanitário como na preparação pedagógica para recepção dos estudantes; b) mais da metade (53,64%) dos respondentes consideraram o nível de leitura e escrita dos estudantes pós-pandemia regular, ruim ou péssimo e 45,31 consideraram ótimo, muito bom ou bom; c) para identificar o nível de escrita dos estudantes utilizaram ou o diagnóstico da Rede (43,23%) ou o diagnóstico elaborado pela própria equipe da escola (50,52%); d) no ensino remoto, as professoras e professores aprenderam várias habilidades no uso das tecnologias digitais, tanto que pós-pandemia, 76,56% avaliaram suas habilidades como *ótimas*, *muito boas* ou *boas*; e) na volta ao presencial permanecem utilizando algumas ferramentas da tecnologia digital, principalmente vídeos/gravação, atividades prontas e jogos disponíveis na internet, livros em PDF e em outros formatos; f) o aplicativo WhatsApp continua sendo utilizado como forma de comunicação entre a família, escola e estudantes e para envio de tarefas e comunicados; e, por fim, g) a maioria dos respondentes consideram que o mais importante no retorno ao presencial é partir daquilo que a criança trouxe de aprendizado no ensino remoto, cuidar do acolhimento de estudantes e professores no ambiente escolar, porém sem descuidar do currículo previsto na BNCC.

Resultados do Grupo Focal: o que dizem as alfabetizadoras sobre a volta ao ensino presencial

“Quando a gente voltou, foi uma mistura de sentimentos, de alegria e de medo. Alegria por ter contato com cada um, mesmo ainda estando com tanto medo, mas vinha aquela felicidade, vinha aquela vontade de pegar cada um e não poder” (Professora Joaquina) [grifo nosso].

O grupo focal é considerado uma técnica de coleta de dado complementar aos dados obtidos quantitativamente via questionários. Para Weller, é uma técnica que proporciona a interação entre os participantes, assim como economia de tempo uma vez que coletamos várias opiniões a cerca de um tema ao mesmo tempo (WELLER; PFAFF, 2013). Desta forma, em Juazeiro da Bahia, o grupo focal teve a participação de cinco alfabetizadoras do 1º aos 3º anos da rede municipal de ensino, com idade entre 46 e 54 anos, todas com mais de 12 anos de experiência no magistério, em especial, no ciclo de alfabetização.

As significações da alfabetização e os desafios da volta ao ensino presencial presentes nas manifestações orais das professoras participantes da roda de conversa são fenômenos que nos remetem às relações discursivas de intertextualidade e, ao mesmo tempo, um fenômeno de cognição social no plano das representações cotidianas dos conceitos que foram acessados ou apreendidos pelas professoras nesses dois anos de ensino remoto, sejam através das formações virtuais que obtiveram promovidas pela Secretaria de Educação, seja pela autoformação, seja pela formação e troca de experiências entre a própria equipe da escola, buscando formas e alternativas de alfabetizar de forma remota.

Para tanto, considerando que a análise da narrativa de uma roda de conversa não é apenas uma compreensão cronológica dos acontecimentos, mas também, de outras dimensões não cronológicas – as explicações, os valores, juízos, os sentidos – (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 108), optamos pelo processo proposto por Schütze de análise narrativa, integrado pela análise temática (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Para efeito deste estudo, iremos abordar 8 (oito) questões que tratam sobre: sentimentos das professoras, planejamento, avaliação diagnóstica, desafios, estratégias, avaliação dos resultados, contato com as famílias e ferramentas digitais.

Em Juazeiro, BA, a rede municipal de ensino³⁸ iniciou as aulas presenciais em novembro de 2021, com exceção da escola da Professora Joaquina³⁹ que estava passando por uma reforma geral e por conta disso, continuou ensino remoto até o início do segundo semestre de 2023. A epígrafe desta sessão retrata bem os *sentimentos* das

38 Sobre os dados da rede municipal de ensino de Juazeiro, ver o capítulo 13 “Ensino remoto e as práticas de alfabetização em tempos de pandemia: os dizeres das alfabetizadoras baianas de Juazeiro e Alagoinhas” no e-book da AlfaRede, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/12DJzo0p2J_jD-WJ6NlxFxca7EpbclBU?usp=sharing

39 Os nomes das professoras são fictícios a fim de manter o sigilo da pesquisa.

professoras participantes com a volta ao ensino presencial. Sentiram felicidade ao retornar à escola com o desejo de querer abraçar os estudantes, mas ao mesmo tempo sentiam medo desse contato, posto que a covid ainda circulava na comunidade. Além desses sentimentos, outros apareceram: ansiedade, preocupação de pegar a covid 19, cansaço e desgaste físico e mental, conforme exposto abaixo:

Então, tanto eles (os alunos) como as professoras, nós estávamos preocupadíssimos em ter que adquirir algo que a gente não queria, e isso aconteceu comigo, peguei Covid lá na turma com eles (Professora Sônia).

Então assim, além de ser desafiador, de ter o medo, de todo momento a gente para a aula, não ter aquele contato físico muito próximo com a criança, a gente está ali educando, colocando álcool, pedindo para não tirar a máscara. Então foi assim, foi algo muito desafiador mesmo pra nós professores e cansativo, quando eu falo cansativo é que quando a gente terminava a aula presencial que a gente dava para as crianças, a gente tinha que gravar a videoaula para os que ficaram em casa (Professora Marta).

[...] foi um tempo muito difícil, porque pra gente explicar pra uma criança que não podia ter aquele contato ainda. E nem sempre eles entendiam, porque eles queriam estar mais próximos. Então, essa volta foi bem emocionante, foi bem desafiadora e uma mistura de alegria e medo (Professora Ana).

As famílias muito resistentes em querer enviar os filhos. Isso deixava a gente muito triste porque queríamos os alunos com a gente, além do desgaste pois além de tá lá trabalhando no presencial, a gente tinha que dar conta dos que ficaram em casa. Eu digo desgaste assim, desgaste físico, mental, porque a gente tinha que se desdobrar, entende? E principalmente quem trabalha o dia todo, e quando era a noite, a gente tinha que tá fazendo essas coisas, e foi um desafio enorme (Professora Nilma).

Apesar da alegria e da emoção em retornar ao presencial, os sentimentos negativos predominaram nos fragmentos das narrativas das professoras participantes do grupo focal, revelando o grande desafio que a escola teve que enfrentar, além dos desafios da preparação da infraestrutura da escola para a volta ao ensino presencial, bem como da preparação em termos de protocolo sanitário. Logo no início, em virtude do medo ainda presente nas famílias, muitos pais não enviaram os filhos à escola, isso levou a uma jornada dupla para os professores que além de dar aula presencial, tiveram que permanecer com o ensino remoto para os alunos que não retornaram ao ensino presencial, ocasionando cansaço e desgaste físico e mental nas professoras.

Quanto ao *planejamento* foi perceptível que em geral, houve o predomínio do planejamento voltado para a segurança, saúde, cuidados com a higienização. Mas além dessa preocupação sanitária, houve também a atenção para o enfrentamento das dificuldades cognitivas que os alunos trouxeram no retorno ao presencial e o cuidado de como acolher esses alunos no primeiro dia de aula presencial.

Tentei fazer o melhor, tanto que tentei recuperar tudo aquilo que havia perdido. Teve muito aluno que não participava das aulas online, então eu tinha que tentar recuperar aqueles meninos, porque os que participavam estavam bons né, assim, não estavam tão ruins, mas tinha aqueles que por ‘N’ problemas não poderiam participar, então eu teria que fazer meu papel e ajudar todos (Professora Joaquina).

A gente pensava muito na saúde, na segurança, porque não foi fácil. Mesmo assim, a equipe se propôs a fazer um momento que não tirasse esse brilho do que é a escola, da essência infantil, que eles iam ter o primeiro contato com a gente. Então planejamos receber os alunos, todos os professores fantasiados. Esperamos eles na porta e quando eles iam entrando a gente começou a bater palmas pra eles, foi um momento emocionante, que realmente nós, professores, nos emocionamos por ter esse primeiro contato com as crianças (Professora Marta).

Então, 2022 a nossa prática foi alfabetizar as crianças do primeiro ano ao quinto, porque nós percebemos que a questão do alfabetizar mesmo, até os maiores, questão de produzir textos, estava tudo em baixa, devido a pandemia, então a gente teve que rever muitas coisas na questão de leitura, de escrita pra com os alunos (Professora Nilma).

As falas das professoras Joaquina e Nilma mostram a preocupação das alfabetizadoras em como recuperar o “tempo perdido” na pandemia em termos de resultados da leitura e escrita dos estudantes. Sobre essas cobranças por conteúdos e resultados no retorno ao ensino presencial, a pesquisa de Tassoni e Osti (2022), no Estado de São Paulo, ressalta a necessidade de valorizar a experiência vivida e as aprendizagens construídas durante o ensino remoto, apontam que

[...]entender nossa experiência vivida neste contexto pandêmico implica em pensar, escutar, sentir, ou seja, reforça a importância do espaço da sala de aula e mostra que o caminho para o retorno presencial, será o demorar-se nas crianças, demorar no sentido de entender os processos pelos quais passaram (TASSONI; OSTI, 2022, p. 97).

Desta forma, consideram que “pensar em recuperar o tempo perdido será uma armadilha com forte risco de se apagar tudo que foi experienciado durante a pandemia da Covid-19” (TASSONI; OSTI, 2022, p. 98). Na prática, ficou perceptível nas narrativas das alfabetizadoras que a primeira coisa que fizeram, quando os alunos voltaram à sala de aula presencial, foi realizar um *diagnóstico* inicial, identificar o nível de escrita e leitura que se encontravam, e buscar estratégias para superar, mas fizeram isso respeitando o tempo de cada criança e levando em consideração os mais de dois anos fora da escola. O Quadro 1 apresenta o agrupamento das respostas das participantes sobre o seguinte questionamento: “Foi feita uma avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quem preparou? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico?”.

Quadro 1 – Sobre a avaliação diagnóstica na volta ao ensino presencial

Questão: Foi feita uma avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quem preparou? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico?		
Agrupamento das respostas das professoras respondentes.	Avaliação Diagnóstica	Foi feito sim, porque não tinha como ser diferente, a gente precisava saber como é que estavam essas crianças; Aplicamos o diagnóstico da Seduc e também fizemos nosso próprio diagnóstico que a gente consegue identificar com mais clareza e mais precisão os níveis de escrita dos alunos.
	Quem preparou	Professores e coordenadoras fizeram o diagnóstico próprio da escola. A Seduc fez o diagnóstico da rede.
	Quais atividades	Diagnóstico inicial, pautado nas palavras no mesmo campo semântico e também da frase. Após o diagnóstico inicial, aplicamos atividades diversificadas, conforme o nível de leitura e escrita de cada criança. Já os diagnósticos produzidos e enviados pela SEDUC eram diagnósticos com enunciados enormes, com atividades que não condiziam de forma alguma com a realidade da criança.

Fonte: Elaboração própria.

Todas as alfabetizadoras falaram que fizeram dois diagnósticos, um elaborado por elas, em conjunto com a coordenadora, que podemos chamar de *Diagnóstico da Escola* e o outro, elaborado pela Secretaria de Educação (Seduc) que veio apenas para aplicação em todas as escolas da rede municipal de ensino, que vamos chamar de *Diagnóstico da Seduc*. No *Diagnóstico da Escola* são utilizadas uma lista de palavras e a produção de uma frase simples. A lista de palavras deve ser de um mesmo campo semântico, iniciando com uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e outra monossílaba. Na sequência, a criança elabora uma frase simples também relacionada ao mesmo campo semântico. Segundo o relato das professoras esse tipo de diagnóstico reflete mais o nível de leitura e escrita da criança do que o *Diagnóstico da Seduc*, nas palavras delas:

Eu lembro muito bem que alguns diagnósticos produzidos e enviados pela SEDUC eram diagnósticos com enunciados enormes, com atividades que não condiziam de forma alguma com crianças que vinham, por exemplo, do infantil cinco. Então, as crianças passaram esses dois anos estudando em casa e fizeram um diagnóstico fora da realidade. Eu sempre dizia pra minha coordenadora: “Gente eu não concordo, porque vem esse diagnóstico dessa forma, misericórdia, como é que o menino que tá aprendendo agora as letras do alfabeto, porque ele ainda tá em fase de alfabetização, me traz um diagnóstico tão grande?” (Professora Joaquina).

Quanto ao diagnóstico da rede, realmente a gente não concordou, era algo como se fosse absurdo, como é que a criança ainda não sabe ler, nem letra do alfabeto, ela vai conseguir ler perguntas complexas que vinha nesse diagnóstico? (Professora Marta).

A gente não faz só um, a cada unidade, a gente faz pra ver como é que está o avanço das crianças, e ali a gente vai descobrindo. Quanto ao diagnóstico da rede, assim, totalmente fora da realidade, bem complexo (Professora Ana).

Ficou claro que há uma discordância das alfabetizadoras quanto ao *Diagnóstico da Seduc* por não atender a realidade dos estudantes e não revelar, de fato, qual nível de leitura e escrita cada um se encontra. Daí que todas disseram preferir elaborar seu próprio diagnóstico. Concordando com Chervel, entendemos que cada escola tem sua *gramática escolar*, tem sua cultura própria e que, portanto, não são fechadas em passividade (CHERVEL, 1977 *apud* FORQUIN, 1992), daí nem sempre concordar com as demandas que chegam das Secretarias de Educação, a exemplo desse diagnóstico.

O diagnóstico inicial é o ponto de partida, segundo as alfabetizadoras, com os resultados do diagnóstico nas mãos, partiram para a etapa seguinte: elaboraram atividades diversificadas, de acordo com cada nível de escrita, e organizaram os agrupamentos produtivos⁴⁰:

Diante das propostas que os alunos iam demonstrando através desse diagnóstico, é que gente ia propondo atividades de avanço, as quais eram significativas para que pudessem superar as questões, as classes gramaticais, alfabetização, o letramento. A gente ia avançando de acordo com a necessidade (Professora Sofia).

Foi diagnosticando, os níveis de leitura e escrita das crianças e assim, ao tempo que eles iam avançando, a gente ia aplicando atividade diversificada, fazendo grupos produtivos (Professora Marta).

A partir dali a gente teve assim um direcionamento de como seguir, quais seriam as alternativas para que aquele aluno não ficasse tão defasado no sentido da sua aprendizagem em si (Professora Nilma).

Com o diagnóstico de palavras e da frase, aquele que é elaborado pela escola mesmo, depois a gente começou a trabalhar grupos produtivos, em agrupamentos para poder ter um resultado melhor (Professora Ana).

A partir deste ponto, questionamos às alfabetizadoras, quais foram os maiores *desafios* enfrentados na volta ao presencial e quais *estratégias* utilizaram para superá-los. Os principais *desafios* encontrados foram:

1. Alfabetizar uma turma de segundo como se fosse uma turma do primeiro ano;
2. Crianças estavam numa série, que na realidade era aquém daquela situação, então o desafio foi alfabetizar essas crianças a partir desse diagnóstico;
3. O desafio mesmo foi o tempo, pouco tempo para alfabetizar. A gente precisava criar uma estratégia de ajudar esses alunos que estavam no segundo com nível de primeiro;
4. O desafio que encontrei foi uma sala superlotada com 28 crianças, um autista, sem nenhum auxiliar;

40 Implica na formação de grupos ou duplas heterogêneos, conforme os níveis de conhecimentos e hipóteses sobre a língua escrita, mas que estejam próximos um do outro, de forma que possam interagir e aprender um com o outro durante o processo de aquisição da leitura e escrita, por exemplo: alunos com hipótese pré-silábica, junto com alunos que tem hipótese silábica com valor sonoro.

5. Crianças que vieram após dois anos em casa, bem imaturas, que não sabiam cantar, não sabiam calçar um sapato, de querer ficar debaixo das mesas. Então assim foi trabalhado não somente a questão da leitura e da escrita, mas também o comportamento em si.

Quanto as *estratégias* utilizadas para enfrentar esses desafios, apontaram:

Partimos para uma proposta em que as readaptadas entraram para nos ajudar, o professor de AEE também entrou na jogada. Então eu mexi com todo corpo da escola, só não mexi com as merendeiras, mas todas as pessoas que estavam ali, que poderiam ajudar o menino que tava naquelas dificuldades, eu fui buscar (Professora Sônia).

Mobilizei a escola toda, primeiro vamos fazer o diagnóstico e descobrir qual o nível de cada aluno e formar turmas. Alunos do nível pré-silábico ficavam com uma professora, alunos sem valor (silábico sem valor sonoro) com outra. Entrou até mãe-social, entrou todo mundo no projeto pra ajudar. Dois dias da semana, a escola parava para desenvolver esse projeto, e dessa forma, o aluno avançava e passava pra turma seguinte, saía do silábico com valor para a sala seguinte e assim sucessivamente (Professora Joaquina).

A gente fez aquela salada de fruta, não foi só um método não, vamos usar diversos métodos. Logo, que a gente tem pouco tempo, então a gente tinha que fazer o que dava certo para as crianças, e o sócio emocional gente! Eu não sei se vocês perceberam isso, mas foi um ano que a gente teve que lidar com isso, aprender primeiro sobre o sócio emocional para depois ensinar as crianças né? Também a gente utilizou a Parada Pedagógica duas vezes na semana, só que uma a gente fazia no nosso grupo produtivo dentro da sala de aula, e na mesma semana, na quarta-feira, a gente usava a troca de professores, cada professor também ficava com um nível para a gente avançar. O bom é que a gente viu o resultado no final, trabalhoso, mas a gente viu o gostinho da vitória no final, isso é bom (Professora Marta).

As estratégias que a gente usou foi o lúdico. As paradas pedagógicas a gente usava muito durante o ano, separando por níveis e na medida que eles iam avançando, iam trocando pra outra sala, e assim foi andando até terminar o ano e tivemos alguns avanços (Professora Ana).

Alfabetizar de forma mais lúdica, já que eles estavam sem aquela bagagem, como se fosse uma turma do primeiro ano mesmo, pois a gente tinha crianças no segundo ano que não sabiam nem pegar no lápis. Então, teve que alfabetizar uma turma de segundo que tinha nível de primeiro (Professora Nilma).

É possível perceber o compromisso dessas alfabetizadoras em assegurar a alfabetização das crianças que chegaram em um nível bem aquém do desejado para a turma/ano que estavam matriculados. Tiveram com lidar, como disse a professora Marta, primeiramente com o socioemocional delas e das crianças, afinal estavam acabando de retornar de dois anos de ensino remoto e ainda com a preocupação de não pegar covid na escola para não levar para dentro de casa, fora os cuidados diários

de orientar as crianças para não tirar as máscaras, não tocar nos colegas, evitar a proximidade, coisa que é extremamente difícil de lidar quando se trata de crianças pequenas de 6 a 8 anos. Mas, apesar disso, utilizaram estratégias diversificadas, mobilizando toda a comunidade escolar para ajudar a enfrentar o desafio de alfabetizar todas as crianças no retorno ao ensino presencial. Percebe-se, também, uma cobrança interna por parte das professoras na obtenção de resultados satisfatórios e fazem todo o possível para isso acontecer.

Apesar dos desafios apontados pelas participantes e das cobranças internas e externas, as estratégias de superação que adotaram parecem ter surtido efeito. A Tabela 1 contendo o percentual de estudantes que saíram alfabetizados em 2022 comprova este dado.

Tabela 1 – Resultados finais das turmas das professoras participantes do grupo focal – Ano 2022

Resultados finais das suas turmas de alfabetização das professoras participantes - ANO 2022								
Participantes	Série/Ano	Total Alunos	Pré-silábico	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico alfabético	Alfabético	% Alfabetizados ao final do ano
Professora Sofia	3º Ano Matutino	32			4	2	26	81,25
	3º Ano Vespertino	30			2	3	25	83,33
Professora Ana	2º Ano Matutino	22				2	20	90,91
	2º Ano Vespertino	25			3	2	20	80,00
Professora Nilma	2º Ano Matutino	24		2	5	6	11	45,83
	2º Ano Vespertino	28			6		22	78,57
Professora Joaquina	1º Ano Matutino	24	1	3	7	6	7	54,17
	1º Ano Vespertino	26	2	10	4	6	4	38,46

OBS: Para efeito deste estudo, o perfil de saída dos estudantes considerados alfabetizados foi: 3º e 2º anos - que estejam no nível alfabético; 1º ano - a soma dos níveis silábico alfabético + alfabéticos.

Fonte: Elaboração própria/Dados das professoras.

Os dados revelam que as estratégias utilizadas renderam bons resultados: as turmas dos 3º e 2º anos saíram com mais de 80% dos alunos alfabetizados, com exceção do 2º ano vespertino da professora Nilma, que teve 45,83% de estudantes considerados alfabéticos, mas se somarmos os 6% que ficaram no nível silábico alfabético, teremos então 50% dos estudantes alfabéticos e silábico alfabéticos, tendo o desafio de concluir essa etapa de alfabetização no 3º ano de 2023. Já a turma do 1º ano matutino da Professora Marta, concluiu o ano de 2022 com 54,17% entre alfabético e silábico alfabéticos e a turma vespertina com apenas 38,46% nesses mesmos níveis. Ainda assim, consideramos o resultado bastante satisfatório, tendo em vista que, como estão no primeiro ano, a tendência desses educandos é conseguirem ampliar esses níveis no 2º ano e finalizar todo o processo de alfabetização e letramento no final do 3º ano. Portanto, de modo geral, podemos afirmar que as estratégias utilizadas pelas alfabetizadoras para superar os desafios da alfabetização na volta ao presencial (diagnósticos elaborados pela própria escola, organização de agrupamentos produtivos – intitulado na rede de Parada Pedagógica – e elaboração de atividades diversificadas de acordo com os níveis de cada criança) foram bem-sucedidas.

Os resultados analisados mostram um posicionamento das alfabetizadoras diante dos desafios da educação presencial pós-pandemia. Nos primeiros enunciados das professoras Sônia e Joaquina esse aspecto fica bem marcado, por exemplo, em “Então, eu mexi com o corpo da escola, só não mexi com as merendeiras...”. A estratégia surge da convicção sobre os conceitos práticos e intertextuais acerca da avaliação diagnóstica. Essa constatação também é notada na manifestação de Joaquina, por exemplo, em “mobilizei a escola toda, primeiro vamos fazer o diagnóstico e descobrir qual é nível de cada aluno” e em “alunos do nível pré-silábico ficavam com uma professora, alunos sem valor (silábico sem valor sonoro) com outra” em que o conhecimento prático sobre o diagnóstico, assim como a representação de um saber sobre os níveis silábicos são mobilizados para fortalecer um posicionamento docente diante da urgência de se criar estratégias para enfrentar os desafios do início da alfabetização presencial após o período de pandemia na Bahia.

Sobre a *relação família-escola*, outro questionamento feito no grupo focal às alfabetizadoras foi: “durante o ensino remoto nossa pesquisa detectou um contato intenso da escola com as famílias. Como está esse contato agora no presencial? Continua intenso? Alguma modificação?”. Essa percepção de maior aproximação da família com a escola e vice-versa foi detectada em diversas pesquisas sobre a educação na pandemia, revelando que em virtude do formato do ensino remoto, era inevitável que essa proximidade. A pesquisa de Veloso *et al.* apontou que

Neste novo espaço de interações, as famílias passaram a reconhecer o lugar essencial da professora, como profissional, um sujeito que fez investimentos em sua formação e construiu saberes para assumir as mediações pedagógicas junto às crianças. Por outro lado, as professoras puderam ver os pais por um olhar diferente e, em muitos casos, os laços se estreitaram, as relações foram potencializadas, as parcerias foram renovadas (VELOSO *et al.*, 2022).

Esse dado também foi corroborado com os estudos de Santos e Santos (2021, p. 8), apontando que “durante esse tempo em que os pais estão passando com os filhos para ensinar as atividades escolares, muitos estão percebendo a relevância do papel do professor e que a tecnologia pela tecnologia não ocupa o lugar docente”. Em outros termos, as pesquisas apontaram que durante o ensino remoto a relação família-escola estava muito mais próxima, tendo em vista que para que o ensino acontecesse em casa, dependia essencialmente da participação dos pais e/ou familiares. O meio de comunicação mais eficaz entre a família e a escola durante a pandemia foi o WhatsApp. Queríamos então saber como estava essa relação na volta ao presencial? Quais modificações ocorreram?

De modo geral, todas as participantes pontuaram que na volta ao presencial a comunicação com os pais via WhatsApp permaneceu e que esta foi a maior modificação na relação família-escola antes da pandemia e pós-pandemia. Pois se antes os pais precisavam vir para a escola para obter informações sobre o filho, eventos, tarefas ou festividades, o grupo de WhatsApp passou a ser uma ferramenta oficial de comunicação entre eles. Nas palavras delas,

No pós-pandemia os pais só queriam utilizar o grupo de WhatsApp, já não queriam vir pra escola [...]. Em 2022, os pais resistiram ao fechamento do grupo do WhatsApp, houve uma certa rejeição e aos pouquinhos os pais foram vindos, foram voltando a escola, mas não 100%. Só uma ressalva, esse ano (2023) o grupo voltou, mas apenas o gestor e o coordenador enviam comunicados. É um grupo fechado, se tá acontecendo um evento, é enviado no grupo e é enviado bilhete para casa. Então, hoje a gente usa esses dois instrumentos para avisar e comunicar os pais de algo que vai acontecer na escola, o bilhete e o grupo do WhatsApp.” (Professora Joaquina). O ano passado (2022), pelo menos com a minha turma, teve uma participação bem significativa. Logo que a gente colocava os avisos no grupo, os pais eram bem participativos nas reuniões, até porque no início, eles queriam saber como seria a segurança dos filhos, como seriam as atividades (Professora Marta)

O grupo funciona ainda, mas é fechado, só quem envia mensagens são diretor e o coordenador eles colocam as informações. É uma ferramenta que veio pra somar e que é muito boa, sendo usada desta forma (Professora Nilma).

Então, continua e é uma ferramenta que tem dado certo na questão dos avisos, os comunicados, a gente informa por lá e dá tudo certo, os pais só colocam joinha, que agora tem essa nova ferramenta (Professora Ana).

Portanto, percebe-se que o uso do aplicativo WhatsApp passou a ser uma nova ferramenta de comunicação entre escola e a família, conforme já destacado no Gráfico 7, sendo que na volta ao presencial, foram criadas regras para essa interação, visto que, no período da pandemia as pesquisas mostraram que os professores não tinham horário de trabalho, pois em todo momento recebiam mensagens nos grupos do WhatsApp ou no privado, sem limites de horário (MACEDO, 2022; SANTOS; SANTOS, 2021). As regras de manutenção do grupo, no geral, limitaram-se ao envio de mensagens apenas pelos administradores do grupo. Atualmente, as professoras afirmaram que além de enviar o bilhete na agenda, prática ocorrida anteriormente, enviam também no grupo do WhatsApp, portanto, podemos afirmar que esta mudança veio para ficar.

Por fim, abordamos sobre as *ferramentas digitais*, questionando se estão sendo utilizadas no trabalho presencial. Várias pesquisas durante o ensino remoto revelaram que para além de todas as dificuldades e desigualdades evidenciadas durante a pandemia, houve avanços no sentido de provocar mudanças no atual *modelo escolar* (edifícios, espaços, tempos, arrumação dos alunos, distribuição do trabalho dos professores) introduzindo a cultura escolar no mundo digital. Na nossa pesquisa, o Gráfico 6, já destacado anteriormente, mostra que 77% dos professores e professoras consideraram suas habilidades no uso das tecnologias digitais ótimo, muito bom ou bom. Isso vai ao encontro a outras pesquisas, cujos professores, assim como os nossos, revelaram que tinham a intenção de continuar usando as ferramentas digitais no retorno ao ensino presencial (PEREIRA; SANTOS; SANTOS, 2022; TELES *et al.*, 2020).

Ao responderem sobre “Quais ferramentas digitais do ensino remoto continuam sendo usadas no trabalho presencial?”, as alfabetizadoras apontaram:

Eu continuo usando o notebook, por exemplo, eu faço a pesquisa de um conteúdo, aí eu conecto o notebook na televisão e trago primeiro aquele conteúdo para facilitar a compreensão deles e depois eu entro com a minha prática (Professora Sofia).

Utilizo bastante o computador para facilitar a compreensão dos conteúdos para os alunos, por exemplo, pesquiso uma aula específica, salvo, levo o notebook para a sala e passo para a televisão, assim os alunos vão ouvir a aula na internet e depois escutam a minha explicação (professora Joaquina).

Eu também utilizo o notebook. Lá na escola cada professor tem seu notebook, a sua caixinha de som e a gente utiliza todos os dias na sala, com vídeos referentes aos conteúdos a ser estudado e músicas (Professora Marta).

Eu utilizo o notebook, assim com filmes pequenos. No momento da acolhida quando eu quero iniciar um conteúdo, um gênero, eu coloco um vídeo curto. E a partir dali eu começo o trabalho. A questão do celular uso com a caixinha de som que é muito bom para fazer a acolhida com eles (Professora Ana).

Eu utilizo muito o celular com música para uma aula determinada, eu já tenho pesquisado antes o que eu vou colocar. Porque fica uma coisa a mais em sala, entende? Fecho a porta, coloco a música no celular mesmo e as vezes não precisa estar com aquela caixona de som, dá pra fazer ali com eles uma atividade dinâmica com o celular (Professora Nilma).

Portanto, segundo as narrativas das alfabetizadoras, elas permanecem utilizando o notebook, conectado a televisão da escola para assistir filmes ou conteúdos em vídeos relacionados ao assunto da aula e o celular, para ouvir música e dinâmicas na sala de aula. No entanto, se compararmos as ferramentas utilizadas no ensino remoto, com as que estão utilizando agora na volta ao presencial, podemos confirmar que houve uma grande redução, utilizando o notebook como se fosse um Datashow e o celular como se fosse uma caixinha de som. Na primeira etapa da pesquisa, realizada em 2020 e 2021, quando estávamos investigando as ferramentas que mais utilizavam no ensino remoto, os professores de Juazeiro, BA, via questionário do *GoogleForms* e grupo focal, apontaram:

No que tange às *ferramentas digitais* utilizadas, a predominância em Juazeiro foram: Portal da Educação (implantada pela Seduc em 2020), Plataforma Escola Presente (implantada pela Seduc em 2021 com a nova gestão municipal), o uso do *WhatsApp*, seguido do aplicativo *Play Games*, *Google Meet*, *Google Classroom*, aplicativo de edição de vídeo e canal do *Youtube* (PEREIRA; SANTOS; SANTOS, 2022, p. 244).

Percebe-se que a volta ao presencial retoma práticas antigas, parecendo não aproveitar muito das aprendizagens construídas na pandemia. Pesquisas revelam “a urgência e necessidade em explorar novos conhecimentos que busquem interligar as interfaces educação e comunicação, visto que uma depende da outra” (TELES *et al.*, 2020, p. 15), por meio de formações continuadas para os docentes que extrapolem a mera preocupação com os conteúdos e metodologias de ensino tradicionais,

explorando as inúmeras possibilidades de apropriação e construção dos saberes com o uso das tecnologias, não apenas como distração e entretenimento em sala de aula. Em outro estudo, Feitoza, Teles e Gomes (2021, p. 19) afirmam que “não será possível nos adequarmos ao presente, sem que abandonemos preconceitos tecnológicos e estejamos dispostos a aprender por meio de formações [...] para os usos críticos e mais ‘adequado’ de certas tecnologias e mídias digitais”.

No entanto, algo que também foi relatado no grupo focal que nos chama a atenção, demonstrando que de certa forma demonstra que houve uma mudança nas práticas educacionais da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA. Foi a manutenção da aula assíncrona, só que com um outro nome, agora chamada de *Atividade Programada*, utilizada nos sábados letivos (quando não é uma festividade) e nos dias de formação ou planejamento. Nesses casos, os alunos fazem a Atividade Programada que é enviada via grupo do WhatsApp e também xerocopiada, e depois devem fazer a devolutiva na segunda-feira, contando como presença. Segundo a professora Nilma “Isso não acontecia antes, no dia de planejamento não tinha aula e nem tinha atividade para o aluno fazer em casa. Não dá para jogar tudo fora, porque teve muita coisa boa, nós aprendemos muito com o ensino remoto na pandemia”.

Essa fala da professora Nilma reforça a necessidade de estarmos atentos às aprendizagens construídas durante a pandemia “Não dá para jogar tudo fora”. O retorno ao ensino presencial não pode desprezar as aprendizagens construídas pelos professores, estudantes e pais durante esses dois anos de pandemia. Faz-se necessário que o Estado reconheça a urgência de implementar políticas públicas de efetiva inclusão digital nas escolas públicas do país, nas áreas urbanas, rurais e ribeirinhas, assim como identificado no estudo de Pereira, Santos e Santos,

Os meninos e meninas das comunidades urbanas e rurais não podem esperar para depois para ser mais ou para receber uma educação humanizadora e ética. Faz-se necessário uma “vigilância” acentuada para avaliar o que está sendo feito e como se deve avançar nos protocolos escolares mediante uma política de inclusão dos estudantes às plataformas digitais e para o retorno às aulas presenciais (2022, p. 256).

Se é fato que a pandemia possibilitou uma quebra de paradigma na cultura escolar com a inclusão do manuseio de plataformas digitais, aplicativos e introdução do ensino híbrido nas tradicionais salas de aulas, apesar de toda a adversidade comprovada em várias pesquisas em âmbito nacional e internacional, também é notório o desafio que se impõe nesta volta ao ensino presencial, posto que a efetiva modernização das escolas, precisa sair do discurso e se concretizar com a estruturação adequadas de todas as escolas do país. Ou se repensa as políticas públicas de acesso às TIC's nas escolas públicas do país, ou de nada adiantará toda a aprendizagem que as professoras e professores construíram com muito esforço durante a pandemia. Estas, por sua vez, precisam ser criadas e recriadas ouvindo a classe docente, e não importando pacotes prontos das grandes empresas de tecnologias.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo central, num primeiro momento, apresentar os resultados da pesquisa *survey* respondida pelas professoras e professores do Estado da Bahia, que faz parte da pesquisa em rede nacional *Retratos da Alfabetização no Pós-pandemia: uma pesquisa em rede*, da AlfaRede e num segundo momento, apresentar os dados da segunda etapa da referida pesquisa que consistiu na coleta de dados qualitativos, utilizando a técnica de grupo focal, a fim de confrontar com os dados quantitativos do *survey*, referenciado nos estudos da intertextualidade e das representações sociais.

Os dados quantitativos apontaram que, de modo geral, as professoras e professores participantes da Bahia, sendo a grande maioria do município de Juazeiro, afirmaram ter aprendido no ensino remoto a desenvolver suas habilidades no uso das tecnologias digitais e, que na volta ao presencial permaneceram utilizando algumas dessas ferramentas, principalmente vídeos/gravação, atividades prontas e jogos disponíveis na internet, livros em PDF e em outros formatos, assim como, revelaram a manutenção da utilização do WhatsApp como forma de comunicação entre a família, escola e estudantes e para envio de tarefas e comunicados, algo que antes da pandemia, não era realidade.

A grande maioria também considerou bastante positiva a preparação das escolas quanto ao protocolo sanitário e quanto à preparação pedagógica. Quanto ao diagnóstico do nível de leitura e escrita dos estudantes, a grande maioria (50,52%) utilizou o diagnóstico elaborado pela própria equipe da escola e boa parte (43,23%) utilizou o diagnóstico da Rede. A partir desse diagnóstico, mais da metade (53,64%) das professoras e professores consideraram o nível de leitura e escrita dos estudantes pós-pandemia regular, ruim ou péssimo e 45,31% consideraram ótimo, muito bom ou bom. Na volta ao ensino presencial, afirmaram que o mais importante é tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização, levando em consideração o que a criança trouxe de aprendizado no ensino remoto, além disso, cuidar do acolhimento de estudantes e professores no ambiente escolar, porém sem descuidar do currículo previsto na BNCC.

Os dados do grupo focal em muitos pontos reforçam os dados quantitativos e ampliaram, trazendo mais detalhamento dos desafios enfrentados. A mistura de sentimentos de alegria e medo predominou na fala das cinco professoras participantes. Alegria por rever os estudantes e poder voltar ao contato físico e presencial, medo em virtude da doença que ainda estava circulando, tendo de atuar em duas frentes de trabalho, uma presencial, para os alunos que estavam frequentando a escola e outra virtual, para aqueles cujos pais estavam inseguros e não enviaram seus filhos ao ambiente escolar. Essa situação levou a uma jornada dupla para os professores e professoras, ocasionando cansaço e desgaste físico e mental.

Para além da preocupação sanitária, identificamos que houve a atenção das professoras para o enfrentamento das dificuldades cognitivas que os alunos trouxeram no retorno ao presencial, que demonstraram preocupação em como recuperar o “tempo perdido” na pandemia em termos de resultados da leitura e escrita dos estudantes. A primeira coisa que fizeram, quando os alunos voltaram à sala de aula presencial, foi realizar um diagnóstico inicial, tanto o Diagnóstico da Rede como o Diagnóstico

da Escola, identificando o nível de escrita e leitura em que se encontravam, a fim de buscar estratégias para superar, mas fizeram isso respeitando o tempo de cada criança e levando em consideração os mais de dois anos fora da escola. De modo geral, podemos afirmar que as estratégias utilizadas pelas alfabetizadoras para superar os desafios da alfabetização na volta ao presencial (diagnósticos elaborados pela própria escola, organização de agrupamentos produtivos – intitulado na rede de Parada Pedagógica – e elaboração de atividades diversificadas de acordo com os níveis de cada criança) foram bem-sucedidas. Os resultados no final do ano de 2022 das turmas em que as cinco professoras participantes do grupo focal lecionaram foram bem expressivos, relevando que o trabalho voltado para a alfabetização pós-pandemia, deu certo. A grande maioria dos estudantes dos 3º e 2º anos saíram no nível alfabético e dos 1º anos saíram alfabéticos ou silábico-alfabéticos.

Assim como na pesquisa *survey*, a manutenção do uso do WhatsApp é um fato. Todas as participantes do grupo focal pontuaram que na volta ao presencial a comunicação com os pais via WhatsApp permaneceu e que esta foi a maior modificação na relação família-escola antes da pandemia e pós-pandemia. Isto também foi confirmado na pesquisa *survey*, tendo em vista que 54,69% dos respondentes afirmaram que utilizam apenas como meio de comunicação escola-família-estudantes e 43,75% mantiveram tanto para receber e enviar tarefas escolares e como meio de comunicação entre a escola, famílias e os estudantes. Se antes da pandemia os pais precisavam vir para a escola para obter informações sobre o filho, eventos, tarefas ou festividades, o grupo de WhatsApp passou a ser uma ferramenta oficial de comunicação entre eles.

Quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino presencial, o grupo focal revelou que permaneceu utilizando basicamente o notebook, conectado a televisão da escola para assistir filmes ou conteúdos em vídeos relacionado ao assunto da aula e o celular, para ouvir música e dinâmicas na sala de aula. Quando comparamos as ferramentas que foram utilizadas no ensino remoto, com as que estão utilizando agora na volta ao presencial, identificamos que houve uma grande redução, utilizando o notebook como se fosse um Datashow e o celular como se fosse uma caixinha de som. Concordando com Teles *et al.* (2020, p. 15), entendemos que se faz necessário que os docentes extrapolem o uso das tecnologias digitais enquanto mera preocupação com os conteúdos e metodologias de ensino tradicionais, explorando as inúmeras possibilidades de apropriação e construção dos saberes com o uso das tecnologias, não apenas como distração e entretenimento em sala de aula.

Finalizamos utilizando o enunciado de uma das professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal “não dá para jogar tudo fora, porque teve muita coisa boa, nós aprendemos muito com o ensino remoto na pandemia” (professora Nilma). Entendemos que o retorno ao ensino presencial não pode desprezar as aprendizagens construídas pelos professores, estudantes e pais durante esses dois anos de pandemia. Faz-se necessário que o Estado reconheça a urgência de implementar políticas públicas de efetiva inclusão digital nas escolas públicas do país, nas áreas urbanas, rurais e ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

ALFAREDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 185-201, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>

FEITOZA, Denise Santiago; TELES, Edilane Carvalho; GOMES, Maria Radilene Lopes. Aula flui? Docência e condições pedagógicas no atual cenário da educação. **ComSertões**, Juazeiro, Bahia, v. 9, n. 1, p. 16-36, ago. 2021.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em: 10 nov. 2020.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 1989/2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. *In*: RETRATOS da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

PEREIRA, Áurea da Silva; SANTOS, Cosme Batista; SANTOS, Maéve Melo. “O ensino remoto e as práticas de alfabetização em tempos de pandemia: os dizeres das alfabetizadoras baianas de Juazeiro e Alagoinhas”. *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.

SANTOS, Maéve Melo dos; SANTOS, Cosme Batista dos. Cultura escolar em tempos de pandemia e distanciamento social. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-11, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16180>

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; OSTI, Andreia. “O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas”. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

TELES, Edilane C.; CAMPANA, Adriana Maria de A.; NASCIMENTO, Fabiana; COSTA, Suéller. O Ensino Remoto e os impactos nas aprendizagens. **Políticas da vida**, ComSertões, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uepb.br/index.php/comsertoes/article/view/10091>. Acesso em: 19 set. 2023.

VELOSO, Geisa Magela *et al.* Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *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.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PÓS-PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO NORTE DE MINAS GERAIS⁴¹

*Geisa Magela Veloso
Gisele Cunha Oliveira
Greyce Kelly de Souza Rezende
Luiz Otávio de Souza Santos*

Introdução

Há cerca de 40 anos, em publicação datada de fevereiro de 1985, Magda Soares afirma que o Brasil era um país reincidente no fracasso em alfabetização, fracasso que se traduzia em altos índices de reprovação e de evasão. Citando dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC), a autora destaca o fato de que, nas décadas de 1960 e 1970, o percentual de crianças que conseguia aprender a ler e escrever e romper a barreira da primeira série⁴² era menor do que 50% (SOARES, 1985).

Nesta publicação, para além de denunciar o fracasso, a autora discutiu a complexidade da alfabetização, destacando dados resultantes de diferentes áreas de conhecimento – Psicologia, Linguística, Pedagogia – que, naquele momento, ainda não integravam uma explicação coerente da alfabetização. Por isso, Soares (1985) aponta a necessidade de articulação destas perspectivas, como condição para superar as dificuldades e garantir o direito da leitura e da escrita a todas as crianças.

O desafio desta articulação ainda se encontra em pauta e se complexificou no ano de 2020, com o advento da pandemia da covid-19⁴³ e o ensino remoto emergen-

41 Este capítulo contou com a generosa e competente leitura de Janaína Soares Martins Lapuente, professora doutora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a quem agradecemos pelas indicações e apontamentos, que se constituíram em valiosa colaboração na construção final do texto.

42 No Brasil, na década de 1960, o ensino era estruturado em dois cursos – o primário e secundário (composto pelo ginásio e o colegial) –, sendo que, após a conclusão do primário, exigia-se dos estudantes a aprovação no exame de admissão ao ginásio como condição para a continuidade da escolarização. Já na década de 1970, houve uma reestruturação do ensino, sendo extinto o exame de admissão ao ginásio e integradas estas duas etapas da escolarização, que passam a compor o 1º grau, com duração de 8 anos, seguidos de mais 3 anos de escolaridade, denominados de 2º grau. Nestas décadas, o ensino era seriado, sendo que cada série correspondia a um ano de escolaridade e exigia condições mínimas de frequência e desempenho para aprovação do estudante. Na primeira série, que correspondia ao tempo da alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita era condição para aprovação e continuidade dos estudos.

43 Os anos de 2020 e 2021 representam um momento ímpar na história recente da humanidade, em que a pandemia da covid-19 produziu mudanças significativas na vida social cotidiana. Os processos de socialização, incluindo a escola e a sala de aula, foram atravessados pelo temor da contaminação, da doença e da morte – que, conforme dados oficiais informados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), até 3 de maio de 2023, era de 6,9 milhões de pessoas. No Brasil, esse número ultrapassou 700.000 pessoas. A

cial (ERE)⁴⁴, apresentando aos professores e escolas o desafio de alfabetizar na não presencialidade das crianças. A suspensão de aulas nos espaços físicos das escolas foi uma medida necessária para a preservação da vida, mas mostrou-se desastrosa para as crianças, sobretudo das camadas populares, que se viram excluídas dos processos didático-pedagógicos, culturais, sociais, e até de segurança alimentar que, até então, eram garantidos pela escola. A pandemia revelou as desigualdades sociais em nosso país, afetou a vida das crianças e suas famílias, reverberando nos processos de educação e socialização. O ERE obstaculizou as aprendizagens que são construídas nos tempos e espaços escolares, dentre elas a alfabetização e o letramento das crianças.

Sendo a escrita um objeto cultural, a sua apropriação pelas crianças não ocorre de modo natural e espontâneo, mas demanda intervenções e mediações didático-pedagógicas. Soares (1998, 2021) defende que a escola deva alfabetizar letrando, de forma que as crianças possam apropriar-se da tecnologia da escrita como aprendizagem simultânea e indissociável às situações pessoais e sociais de uso da leitura e da escrita. A autora entende que esses aprendizados dependem da imersão da criança no mundo da cultura escrita e de um processo sistemático que conduza à compreensão das especificidades do sistema de escrita alfabético. Soares ainda propõe (2004):

[...] o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2004, p. 16).

A alfabetização, como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e compreensão da linguagem que se usa para escrever (MORAIS, 2006), requer um processo sistemático de reflexão sobre a linguagem oral e escrita, como também a imersão das crianças na cultura escrita. É a alfabetização como processo sistemático de compreensão das convenções do sistema de escrita alfabética, que se efetiva em vivências e experiências com diferentes materiais escritos e situações em que ler e escrever se fazem presentes. Em síntese, o alfabetizar letrando é processo que se realiza em práticas culturais que possibilitem à criança compreender a notação alfabética e apropriar-se de ferramentas para uso social e pessoal da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

pandemia foi oficialmente reconhecida em 11 de março de 2020, momento em que o diretor geral da OMS, Tedros Adhanom, se pronuncia sobre a presença do novo coronavírus nos seis continentes da Terra, sendo que o fim da Emergência de Saúde Pública referente à covid-19 ocorreu em 5 de maio de 2023.

44 Ensino Remoto Emergencial (ERE) é a denominação atribuída a uma forma de organização das atividades acadêmicas, proposta para suprir as demandas geradas pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da covid-19. O ERE se constituiu em desafio para as redes de ensino e escolas, sendo formatado por diferentes possibilidades – pela realização de atividades síncrona mediada por tecnologias e plataformas digitais, bem como de atividades assíncronas, desenvolvidas por orientações pedagógicas via WhatsApp, envio de atividades impressas para os estudantes, bem como vídeos, áudios explicativos, jogos e outros materiais que pudessem produzir aprendizagens.

Na pandemia, crianças e professores se viram impedidos de experienciar esses processos e práticas culturais e pedagógicas. “E nunca o ensino presencial, a escola, a interação professor-alunos foi tão valorizada. Descobrimos, a duras penas, que nada substitui o trabalho presencial, a aula, o recreio, a convivência, a troca, o diálogo” (MAINARDES, 2021, p. 58). O retorno presencial das atividades somente se tornou possível com a contenção da contaminação pelo coronavírus, sobretudo, pela vacinação em massa no ano de 2021.

Neste contexto, o presente capítulo tem por objetivo discutir percepções e experiências de professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental relacionadas às condições para o retorno presencial das aulas na região norte do estado de Minas Gerais. A pergunta problema que orientou a produção de dados e análise da realidade foi: Quais são as percepções e experiências de professoras da região norte mineira sobre a organização das unidades escolares no retorno das atividades presenciais e alfabetização das crianças?

Para construir respostas para esta questão, foram utilizados dois instrumentos – formulário *survey* e entrevista –, sendo que a pesquisa, de natureza qualitativa, integra a segunda etapa de estudos e reflexões do coletivo de pesquisadores denominado AlfaRede. O *survey* foi metodologicamente planejado pela AlfaRede, por meio da elaboração e aplicação de um formulário *google forms*, contendo 28 perguntas – uma parte descritiva e outra com perguntas em escala – aplicado a professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esta etapa se processou de forma *online* com convite aos professores via *e-mail* e *WhatsApp*. O *survey* obteve 5.840 respondentes – do Distrito Federal e 22 estados brasileiros, dos quais 333 são de Minas Gerais e integram redes de ensino privadas e públicas, municipais e estaduais.

Pelo recorte realizado no Norte de Minas Gerais – região composta por 89 municípios – foram consideradas as respostas de 100 professoras, que atuam em 30 municípios deste vasto território. Destes participantes, selecionados do *survey*, 34 são do município de Riacho dos Machados, 22 são de Montes Claros, 15 de Pai Pedro e 4 de Capitão Enéas, sendo que os demais municípios variam entre 1 e 2 respondentes. Estes participantes contribuíram para que pudéssemos entender a complexa questão do retorno presencial após a pandemia. Esta compreensão foi ampliada por entrevista, realizada com uma coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros, MG.

Neste estudo, para delimitar e aprofundar as análises da região norte mineira foi colocado foco no município de Montes Claros, escolhido pela quantidade expressiva de respondentes do *survey* (22), mas, sobretudo, por se constituir em um polo educacional, industrial, comercial e cultural, que atrai pessoas da região e do país. Montes Claros é a maior cidade da região norte mineira e um centro urbano pulsante. Conhecida como a Capital do Norte de Minas, com uma história que remonta à colonização brasileira, é um ponto de convergência de culturas e influências (FRANÇA; SOARES, 2007). Distanto de Belo Horizonte cerca de 422 km, sua população é de 413.487 habitantes, conforme IBGE (2022). E, por esta centralidade, pensamos ser importante considerar o modo como o quinto município em população no estado de Minas Gerais se estruturou para atender as demandas do Ensino Fundamental e da alfabetização no retorno presencial nas escolas no período pós-pandemia.

É importante lembrar que, no Brasil, a retomada das atividades docentes nos espaços físicos das escolas ocorreu de forma gradual, em distintos períodos, por diferentes redes e sistemas de ensino. Tendo se iniciado no ano de 2021, o restabelecimento dos processos presenciais se consolidou no ano de 2022, momento em que todas as escolas retomam suas atividades e práticas, professores e crianças ocupam espaços e tempos escolares que lhes foram subtraídos pela pandemia, abrindo-se oportunidades para aprendizagens e encontros suspensos ou obstaculizados pela covid-19.

Este capítulo é uma possibilidade para se conhecer faces desta região. Os dados produzidos pela pesquisa ora apresentada se constituem em janela de possibilidades para se adentrar pelos desafios que as professoras enfrentaram no retorno presencial pós-pandemia de covid-19.

Visando melhor compreender esta realidade, o presente capítulo se apresenta organizado em 3 seções. Na primeira, situamos a região norte de Minas Gerais, discutindo o modo como as professoras avaliam as condições para o retorno presencial das aulas. Na segunda seção, discutimos o modo como o sistema municipal de ensino de Montes Claros se estruturou para receber e acolher as crianças no período pós-pandemia. Por fim, na última seção problematizamos o uso de *tablets* adquiridos e distribuídos para as crianças matriculadas no sistema municipal de ensino de Montes Claros, discutindo as condições para utilização deste recurso tecnológico.

Retorno presencial de aulas no Norte de Minas Gerais

O Brasil é uma nação diversa, cultural e regionalmente contrastante, com um vasto leque de tradições, paisagens e histórias a serem contadas (PORFÍRIO, s/d). Integrante deste cenário, o Norte de Minas Gerais abriga uma multiplicidade de culturas, influências e tradições. É uma área de manifestações culturais únicas, onde histórias memoráveis se constroem. Segundo Santos *et al.* (2007), a região possui geografia singular – é árida e marcada pela presença da caatinga e do cerrado, dois importantes e representativos biomas do Brasil. Ainda conforme os autores, por aqui, a terra parece se perder no horizonte, intercalando-se com serras, vales e rios sinuosos; o clima é quente e seco na maior parte do ano, mas essa dureza ambiental não impede a vida de prosperar.

Para Carmo (2017), o Norte de Minas Gerais é uma tapeçaria cultural, onde diferentes influências se misturaram ao longo dos séculos; suas tradições são ricas e diversas, abrangendo desde as festas religiosas e o congado até as danças tradicionais, como catira e maracatu. A história do Norte de Minas Gerais é uma narrativa de desbravamento e resistência. Desde os tempos coloniais, a região serviu como rota de exploração e comércio, em que as cidades de Diamantina e Montes Claros se destacaram como importantes polos econômicos.

Hoje, o Norte de Minas Gerais é uma região que busca preservar sua história e identidade, ao mesmo tempo em que se abre para o futuro. Com uma população forte, resistente, batalhadora, mas também acolhedora e hospitaleira, a região tem suas especificidades, que merecem ser conhecidas, compreendidas e apreciadas.

Figura 1 – Mapa do Norte de Minas Gerais em suas microrregiões

Fonte: Portal IFNMG.

Conforme se vê no mapa (figura 1), o Norte de Minas Gerais é composto por sete microrregiões, que se integram por 89 municípios, sendo subdivididos da seguinte forma:

Quadro 1 – Municípios integrantes das microrregiões do Norte de Minas

Microrregiões	Municípios
Januária	Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Cônego Marinho, Icarai de Minas, Itacarambi, Januária, Juvenília, Manga, Matias Cardoso, Miravânia, Montalvânia, Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões, Uruçuia.
Janaúba	Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados, Serranópolis de Minas.
Salinas	Águas Vermelhas, Berizal, Curral de Dentro, Divisa Alegre, Fruta de Leite, Indaiabira, Montezuma, Ninheira, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Salinas, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso, Taiobeiras, Vargem Grande do Rio Pardo.
Pirapora	Buritzeiro, Ibiaí, Jequitaiá, Lagoa dos Patos, Lassance, Pirapora, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão, Várzea da Palma.
Montes Claros	Brasília de Minas, Campo Azul, Capitão Enéias, Claro dos Poções, Coração de Jesus, Francisco Sá, Glaucilândia, Ibiracatu, Japonvar, Juramento, Lontra, Luislândia, Mirabela, Montes Claros, Patis, Ponto Chique, São João da Lagoa, São João da Ponte, São João do Pacuí, Ubaí, Varzelândia, Verdelândia.
Grão-Mogol	Botumirim, Cristália, Grão-Mogol, Itacambira, Josenópolis, Padre Carvalho.
Bocaiúva	Bocaiúva, Engenheiro Navarro, Francisco Dumont, Guaraciama, Olhos-d'água.

Fonte: IBGE (2022).

O Norte de Minas é uma terra onde as histórias estão gravadas nas linhas de seus vales e na alma de seu povo, um cenário complexo e multifacetado, que merece ser analisado com atenção. Os dados produzidos neste capítulo nos permitiram mergulhar nas vozes e práticas das professoras, que desempenham papel fundamental na educação e alfabetização. Essas narrativas refletem a diversidade de desafios enfrentados, desde a pressão por conteúdo até a necessidade de lidar com turmas numerosas, a heterogeneidade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e a alfabetização que não pôde ser construída no ERE.

A percepção das professoras norte mineiras sobre a preparação da infraestrutura para a volta ao ensino presencial indica aprovação – 11% considera que foi ótimo, 34% muito bom, 44% bom, sendo que 14% considera regular, e apenas 1% disse que essa preparação foi ruim. Esses dados evidenciam que as professoras aprovam o planejamento estrutural das escolas para acolher as crianças após o período de ensino remoto. Um percentual baixo (15%) avaliou como sendo ruim e regular.

Quanto à preparação pedagógica da escola, as professoras avaliaram em 39% bom, 38% muito bom, 13% ótimo, sendo 12% regular e 2% ruim – o que implica dizer que quase 90% das docentes ficaram satisfeitas com a maneira pela qual os elementos metodológicos e didáticos foram organizados para o retorno presencial das aulas. Por outro lado, a análise dos dados também revelou desafios enfrentados pelas professoras. Destacam-se nas respostas: a cobrança dos pais e da escola, a desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais, as rupturas e a descontinuidade do processo educativo, as salas de aula numerosas, a heterogeneidade/diferenças entre as crianças, a insuficiência de suporte material e pedagógico, a realização pelos alunos das atividades propostas.

Os dados indicam que as profissionais percebem a pressão por parte dos pais e da escola como um desafio significativo, com uma média de 8,1 na escala de 0 a 10. Isso sugere que a expectativa em relação ao currículo escolar e ao conteúdo a ser cumprido é considerável, embora haja variações nas percepções e na intensidade com que as professoras a experienciaram.

A desigualdade de acesso à tecnologia e outros materiais foi avaliada como desafio ainda maior, com uma média de 9,2 na escala. As professoras destacam os recursos disponíveis para os alunos como um problema crítico, que se expressa por grande variabilidade nas respostas. Para as professoras, receber suporte material e pedagógico das redes de ensino também é um problema, com uma média de 9,3 na escala, sendo que as professoras enfrentam dificuldades ao buscar apoio para a realização do trabalho cotidiano.

As salas de aula numerosas surgem como um dos maiores problemas, com a média mais alta, de 9,5 na escala. Isso indica que a maioria das professoras considera que o grande número de crianças por sala de aula seja um desafio, tendo em vista a heterogeneidade das turmas e as diferenças entre os níveis e os estilos de aprendizagem, alcançando média de 9,2 na escala. As professoras expressam preocupações em atender às necessidades diversas dos alunos, uma questão que se ampliou com o período de ensino remoto emergencial. Em suas percepções, lidar com as rupturas e a descontinuidade do processo educativo, provocadas pela pandemia, também

se constituiu um obstáculo percebido, com média de 8,9 na escala. Novamente, as respostas variam, indicando uma gama de preocupações que atravessou os fazeres das professoras.

Esses resultados destacam a complexidade do retorno presencial – todas as situações apresentadas indicaram um grau de dificuldade superior a 8, em uma escala de 0 a 10. Apesar de avaliarem positivamente a preparação e a estrutura das escolas para o retorno presencial, as professoras indicam os diversos desafios deste retorno, que revelam a importância de as redes de ensino e as unidades escolares apoiarem as professoras, especialmente em um contexto de diversidade nas realidades apresentadas. É fundamental que as escolas e as autoridades educacionais considerem essas percepções e forneçam o apoio necessário para a continuidade e qualidade das atividades presenciais, de forma a garantir às crianças o seu direito ao desenvolvimento e às aprendizagens.

Em relação à etapa inicial da escolarização, a alfabetização se apresenta como eixo central, que não pode ser descuidado, sob o risco de comprometer o futuro escolar das crianças. “Considerando a aprendizagem da língua escrita particularmente, não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente destas habilidades” (SOARES, 2021, p. 10). Nesse contexto, garantir a alfabetização como uma porta de acesso ao mundo da cultura escrita se constitui uma ação urgente e necessária, complexa e desafiadora.

Retorno presencial nas escolas públicas municipais de Montes Claros

Montes Claros é a maior cidade da região norte mineira. Em 2021, o município contava com 48.724 matrículas e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – anos iniciais de 6,2 na rede pública de ensino, ocupando a 155ª lugar entre os 854 municípios do estado de Minas Gerais, ficando na posição 1.440 entre os 5.570 municípios do país (IBGE, 2022).

Nas escolas e centros de Educação Infantil de Montes Claros, a retomada presencial das atividades pedagógicas ocorreu em agosto de 2021. Para viabilizar o retorno, duas frentes se constituíram em objeto de planejamento e execução – de um lado, as medidas sanitárias para contingenciamento do contágio pelo coronavírus e, de outro, a viabilização de ações didático-pedagógicas para construir condições para as aprendizagens e a recuperação dos prejuízos que haviam sido produzidos na vida escolar das crianças (CP-SME, 10 out. 2023).

Da perspectiva coletiva e de preservação da saúde, as crianças voltaram para as unidades escolares de forma gradativa. “Os alunos foram retornando por ano de escolaridade, dos maiores para os menores” (CP-SME, 10 out. 2023), com escala de atendimento para reduzir o número de crianças por sala, incluindo as turmas da Educação Infantil. Apesar da boa organização e estrutura das escolas, esse retorno foi afetado pelo calendário de vacinas ainda incipiente, pela insegurança dos pais e o sentimento de fragilidade, por muitas perdas entre as famílias e comunidade escolar.

Ainda conforme a coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Educação (SME) de Montes Claros, com esse formato, os estudantes foram retornando aos poucos, sendo realizadas atividades de acolhida e conscientização. “As escolas foram preparadas com demarcação de espaços, de um a dois metros de distância, as carteiras bem espaçadas, com poucos alunos, volto a dizer, para manter essa segurança de não contagiar com a pandemia” (CP-SME, 10 out. 2023). As crianças, as professoras e demais integrantes da comunidade escolar utilizaram máscara, sendo disponibilizado álcool líquido e em gel para higienização das mãos e objetos escolares. Para essa retomada aos espaços e tempos escolares, a gestão municipal buscou estruturar o atendimento com a contratação de psicólogos e assistentes sociais (CP-SME, 10 out. 2023).

No discurso da coordenadora destaca-se a expectativa com a restauração das rotinas em sala de aula, com os processos educativos e práticas pedagógicas já constitutivas da cultura escolar, anteriormente à pandemia (CP-SME, 10 out. 2023), de forma que a escola pudesse retomar práticas integrantes da sua cultura, reassumindo o seu lugar e a sua função educadora da infância e juventude. Ao discutir cultura escolar, Azanha (1991. p. 65) afirma que, “[...] historicamente, o aparecimento de escolas representou a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo”. O autor ainda considera que, em cada sociedade e momento histórico, essa transferência de responsabilidade da família para a escola envolveu relações problemáticas e cambiantes entre o público e o privado.

E, por essa centralidade da escola na educação das novas gerações, em Montes Claros, no momento pós-pandemia, se tornou tão urgente e necessária a restauração da cultura escolar e a retomada das práticas escolares presenciais. Se a pandemia produziu um deslocamento da educação pública para os espaços privados dos lares, era urgente restaurar um *modus operandi* com o qual todos já estavam familiarizados. E a busca ativa pelas crianças evadidas significava a possibilidade de retirá-las do espaço privado e, novamente, inseri-las nos espaços escolares.

Da perspectiva didático-pedagógica, e de forma concomitante, o Sistema Municipal de Educação de Montes Claros mesclou as aulas presenciais com o ensino remoto e o uso dos materiais didáticos organizados por sua equipe técnica, sendo construído um currículo com dois anos em um, de forma a contemplar as aprendizagens previstas para o período em que as escolas se organizaram pela lógica do ERE. Quanto aos conteúdos, foi realizada uma adaptação curricular que visou atender as necessidades de aprendizagem do estudante.

Então, a gente fez uma adaptação curricular, nós pegamos os referenciais curriculares e mesclamos aquele ano de escolaridade que ele perdeu, 2020, com a metade do ano de escolaridade, 2021, e unimos o currículo em um, do que foi mais fácil, para o mais difícil. Então, nós fomos gradativamente retomando o conteúdo com os alunos, e fomos ampliando (CP-SME, 10 out. 2023).

A equipe técnica do SME monitorou as aprendizagens das crianças no retorno presencial, que se deu a partir de agosto de 2021. Foi realizada avaliação diagnóstica para identificar os conteúdos consolidados durante a pandemia, em que o ERE se desenvolveu “com a tutoria dos pais, com as orientações dos professores e entrega do material” (CP-SME, 10 out. 2023), estruturado com exercícios e atividades para serem realizados em casa. As escolas e os professores foram orientados para realizar trabalho pedagógico para recuperação dos conteúdos curriculares dos anos anteriores. “Então a gente conseguiu puxar conteúdos da Educação Infantil, ligados às áreas de conhecimento, puxar e jogar lá para o primeiro, para o segundo, e assim sucessivamente, até o nono ano” (CP-SME, 10 out. 2023). Essa forma de organização visou garantir que os conteúdos curriculares e os objetivos previstos para o biênio 2020/2021 pudessem ser retomados e trabalhados em sala de aula, recuperando as lacunas de aprendizagens geradas pelo ERE.

A coordenadora revela que o retorno presencial foi atravessado pelos temores dos pais, que não se sentiam seguros e receavam que as crianças pudessem se contaminar pelo coronavírus. Por isso, a retomada das atividades presenciais demandou ações diversas, sendo que, dentre elas, encontravam-se:

[...] a busca ativa, a conscientização da família para perder o medo, para engajar de novo nesse ambiente escolar. Voltar a rotina do aluno, do estudante, voltar essa rotina de aula, porque ele perdeu a rotina do horário de entrada, do horário do recreio, o horário da saída, os horários de educação física, de língua inglesa. Então, assim, voltar esse curso de vida normal (CP-SME, 10 out. 2023).

Essa postura de cuidado com as pessoas e as aprendizagens se encontra com proposições de Mainardes (2021, p. 62), ao indicar que: “No retorno às aulas presenciais, será preciso ter muita lucidez para acolher os alunos; compreender as diferenças entre eles, em virtude das condições próprias de cada um durante o ERE; demonstrar atitudes [de] abertura e cooperação”.

E assim, práticas higiênico-sanitárias, apoio social e psicológico, monitoramento das aprendizagens, busca ativa das crianças são medidas associadas ao desenvolvimento de projeto de intervenção, no âmbito das escolas municipais. O projeto aconteceu no próprio horário de aulas regulares, em grupos de 5 a 10, momento em que as crianças eram retiradas de suas salas de aula, sendo propostas atividades visando recuperar a aprendizagem não produzida ou não consolidada pelo ERE. O projeto foi iniciado em 2021, continuado nos anos de 2022 e 2023, nas dependências das escolas, no horário de aulas das crianças, ou no contraturno para as unidades sem condições de funcionar no turno de aulas regulares. Na perspectiva da coordenadora, o trabalho desenvolvido pelos professores nas salas de aula, associado ao projeto de intervenção realizado pelos professores de reforço, tem produzido efeitos significativos na aprendizagem dos estudantes. “Nós já temos uma indicação daquela lacuna na aprendizagem, em que todos disseram assim ‘vão ser dez anos para melhorar’, nós, já em dois anos, praticamente, nós já estamos percebendo que houve uma melhoria boa” (CP-SME, 10 out. 2023).

Tablets como ferramenta de monitoramento e suporte às aprendizagens

No Brasil, na década de 1990, com o advento da internet e seu crescente uso, teve início uma revolução tecnológica e, desde então, sobretudo a partir dos anos 2000, temos assistido à mudança de paradigmas nas relações sociais com implicações para a educação e o trabalho (BELLINASSO; NOVAES, 2018). Transformações profundas na economia e na dinâmica de trabalho fizeram emergir novos paradigmas de comunicação e do fazer educacional, que deflagraram mudanças nas práticas, afetando o ensino e a aprendizagem no cenário *online* (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Ainda segundo os autores, a marcha de crescimento decorrente do desenvolvimento tecnológico não poderia implicar mudanças profundas na sociedade sem antes afetar áreas sensíveis como a educação, que, gradativamente, vem mudando nas últimas décadas. Ou seja, o mundo e a sociedade brasileira já acenavam para um novo modelo de ensino, pautado no uso de recursos digitais como aporte para o processo de ensino e aprendizagem, muito antes do surgimento da pandemia da covid-19. Entretanto, as adaptações e a conformação da educação a estes novos moldes só foram mais amplamente aceitos como válidos e necessários quando ocorreu a situação emergencial na pandemia.

No cenário da pandemia, as redes de ensino e escolas adotaram o ensino remoto emergencial e viram as tecnologias digitais como alternativa, construindo-se uma expectativa quanto à sua utilização e aos seus potenciais benefícios. A visibilidade para a conectividade presente na sociedade gerou a crença de que, na pandemia e no ensino remoto emergencial, as tecnologias digitais seriam os recursos mais efetivos para dar continuidade aos processos de aprendizagem das crianças. Assim, as escolas e os professores se viram pressionados a construir caminhos e utilizar as tecnologias como suporte para efetivar o ensino remoto emergencial.

Moreira e Schlemmer (2020) consideram que a corrida para adaptação trouxe uma grande incerteza para os professores, que há muito desenvolviam seu trabalho a parte dos sinais dados pela sociedade em crescente transformação tecnológica. Incorporar essas tecnologias implica mudanças profundas nos tempos e espaços da escola (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), como também nos processos de formação inicial e continuada dos professores, de maneira a se construir saberes integrados às tecnologias e à nova cultura digital.

A formação de professores neste contexto, ao alinhar-se às novas demandas sociais, poderá fomentar a apropriação das tecnologias e o desenvolvimento de habilidades e competências digitais. Para Moreira e Schlemmer (2020), essa formação tem sido aclamada por estudiosos do campo educacional como caminho para sanar os impasses que surgiram com as transformações sociais. Isso implica dizer que a educação não pode apresentar interesses contrários à nova era tecnológica, que tem ampliado seu impacto nas diversas áreas de atuação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

No entanto, é importante discutir o alçamento das tecnologias como solução única e capaz de equacionar os problemas. Ao refletir sobre o lugar da escola, Nóvoa e Alvim (2021) destacam propostas “futuristas” de transformação da educação, que

foram se desenvolvendo no fim de último milênio. Tais propostas apresentam pontos em comum, dentre os quais o recurso sistemático às tecnologias e à inteligência artificial, que sinaliza para dispositivos e soluções considerados mais eficazes do que a tradicional relação entre professores e alunos. “Estas propostas transportam uma visão ‘individualizada’, perspectivam a educação como um ‘bem de consumo’ e põem em causa o modelo escolar, de tal maneira que chegam mesmo a defender o ‘desaparecimento da escola’” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13).

Neste cenário de supervalorização das tecnologias, para além de sólida formação teórico-prática, os professores precisam desenvolver a capacidade de refletir sobre a realidade a partir de suas múltiplas dimensões, compreender que não há soluções mágicas para as questões educacionais e sociais. Os professores precisam, ainda, de aporte dos sistemas de ensino e dos governos para instrumentalizar as escolas com recursos e condições que possibilitem a produção de novos processos e métodos de trabalho. A abertura aos recursos tecnológicos como forma de viabilizar o trabalho em sala de aula demanda a construção de um olhar crítico e curioso, que abraça e permite o novo, mas também questiona e problematiza seus usos.

No município de Montes Claros, em específico, no período da pandemia, houve uma tentativa de ofertar formação aos professores que, embora permeada de boas intenções, não logrou o objetivo pretendido de favorecer e incentivar a aprendizagem de habilidades e competências tecnológicas e de construir condições para o trabalho neste novo formato. Neste cenário, as urgências do momento e as motivações muito pessoais – que perpassam, inclusive, pela valorização da carreira – influenciaram o desempenho individual de cada professor e determinaram a inserção (ou não) das tecnologias nos processos que experimentaram no ERE.

De um lado, a resistência ao novo, a falta de equipamentos e conectividade, a escassez de recursos financeiros para aquisição de aparelhos tecnológicos foram barreiras encontradas pelos professores no ERE. Por outro lado, para aqueles que, antes da pandemia, já eram conectados e incluídos no mundo digital, a busca por novas práticas foi experimentada com menor resistência e dificuldade, apresentando-se como possibilidade. Tais práticas se estruturaram pelo autodidatismo nas aprendizagens, em que os vídeos ofertados via *youtube* foram utilizados e funcionaram como dica ou caminho para novas práticas e para atualização de saberes. Foram processos construídos por tentativas e erros, que resultaram em gravações de vídeo aulas caseiras, áudios com orientações para atividades, jogos e atividades interativas. Em alguns casos, era quase nula a participação das crianças, o que não impediu a sua realização pelos professores. As dificuldades individuais foram pouco a pouco sendo minimizadas, tendo como suporte a aptidão ou interesses pessoais. E, para estes professores, os problemas não impediram a produção de novos saberes docentes e o desenvolvimento de habilidades digitais.

O reconhecimento de que as tecnologias digitais não podem ser desconsideradas tem gerado mudanças no âmbito do SME de Montes Claros. E, no retorno presencial das aulas, uma ação realizada foi a aquisição de *tablets* para todos os professores e as crianças do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, cuja distribuição ocorreu no decurso do ano de 2022. Os equipamentos são ferramentas tecnológicas

que, potencialmente, poderiam ser amplamente utilizadas no desenvolvimento das habilidades de letramento digital das crianças.

No mundo contemporâneo, caracterizado pela diversidade cultural, que se manifesta por textos multissemióticos e multimodais, desenvolver habilidades letradas é tarefa essencial que tem sido atribuída à escola. Com Rojo (2012), entendemos que os multiletramentos são exigidos para a leitura e produção destes textos, que são constituídos por uma multiplicidade de linguagens – fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades. Assim, é necessário que se “discuta as novas estéticas que impregnam e constituem os textos contemporâneos”, de forma a transformar o consumidor acrítico em analista crítico (ROJO, 2012).

A aquisição dos *tablets* pelo SME é uma ação que, potencialmente, poderia favorecer o desenvolvimento de multiletramentos pelas crianças. E, para além destas habilidades multiletradas, em sala de aula, este equipamentos poderiam possibilitar o acesso a conteúdos diversos.

Os *tablets* vieram equipados com *chip* e dispunham de 20 *gigabits* de internet ao mês. Todos os aparelhos são monitorados através do sistema *pulsus*, para controle da administração de sites e aplicativos acessados, inclusive os aparelhos dos professores, restringindo o seu uso e o limitando muitas vezes. Os *tablets* foram entregues a cada aluno, através de seus pais que assinavam um termo de responsabilidade, se comprometendo em devolvê-lo em caso de transferência de unidade escolar. Todavia, na passagem do ano letivo de 2022 para 2023, muitos aparelhos retornaram quebrados, sem *chips* ou desbloqueados e, até mesmo, com conteúdo inapropriado em seu histórico de navegação.

Por conta destes problemas, na percepção de professores do sistema municipal de ensino, a política de distribuição dos *tablets* se configurou como desperdício de recursos financeiros, que poderiam ter sido aplicados em laboratórios de informática e outros equipamentos de uso coletivo para as escolas. Os professores questionam a qualidade dos equipamentos, como também os provedores de internet das escolas, que oscilam conforme o uso da rede e não suportam manter o sistema operacional com aplicativos, vídeos mais longos ou vários aparelhos simultaneamente conectados. Ainda há o despreparo dos estudantes para manuseio dos *tablets* e de professores para planejar o uso deste recurso durante as aulas. Estas condições não favoreceram o aproveitamento dos *tablets*, de forma a otimizar as aprendizagens, dentre elas o acesso aos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades de letramento digital.

No âmbito do sistema municipal, os *tablets* foram pensados a partir de duas possibilidades: o monitoramento das aprendizagens pela equipe técnica de gestão pedagógica do SME e o uso pelas crianças e professores das escolas. Para a coordenadora pedagógica que participou da pesquisa:

Os tablets foram de grande valia para nós no sentido do monitoramento da aprendizagem. O que é o monitoramento da aprendizagem do aluno? É uma metodologia que foi criada por nós, aqui da Secretaria de Educação. Nós desenvolvemos, a partir das nossas experiências, essa metodologia – a gente afere a leitura, afere a escrita, vê como está a produção de texto da criança, a interpretação, a compreensão, a fluência na leitura, os níveis de escrita (CP-SME, 10 out. 2023).

Neste monitoramento, os dados de avaliação das crianças passaram a ser acessados digitalmente, sem necessidade de fazer a impressão e o seu registro manual. No entanto, essa experiência não teve continuidade, por dois motivos. “[...] os *tablets* quebraram muito. A gente já voltou ao tempo mais manual do que tecnologia. Vamos dizer assim, que infelizmente os *tablets* quebraram” (CP-SME, 10 out. 2023). O outro motivo é que não foram adquiridos novos equipamentos para as crianças matriculadas no ano de 2023.

Para a coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Educação, os *tablets* ultrapassam os limites do monitoramento e gestão dos desempenhos das crianças.

Nos *tablets*, nós colocamos jogos de alfabetização, livros, colocamos vários aplicativos educativos. Então, o tablet não é o fim em si só de fazer uma avaliação, um monitoramento. Esse é um dos objetivos, junto aos aplicativos de educação, de jogos educativos voltados para as áreas de conhecimento, mas também os *tablets* têm as videoaulas. Nós temos gravações de videoaulas, desde a educação infantil até o nono ano e EJA. Então, por meio do tablet, uma videoaula de 10 minutos, essa criança pode assistir, esse aluno pode assistir e reforçar seu conteúdo (CP-SME, 10 out. 2023).

Visando a um melhor uso dos equipamentos, no início do ano de 2022 foi ofertado processo de formação para professores. O curso “Boas práticas no uso de dispositivos digitais” foi ofertado pela Multilaser, empresa de quem a Prefeitura Municipal de Montes Claros adquiriu os *tablets* disponibilizados para as crianças. Com carga horária de 40h, o curso foi executado pelo Instituto Paramitas, de forma *online* e um encontro presencial, que contemplou um docente de cada unidade escolar, que teria a função de multiplicar as informações. As ações do curso foram voltadas para conhecimento sobre conservação de equipamentos (*tablets*) e recursos para o ensino remoto e híbrido (aplicativos do *google*), para facilitar a comunicação, para organização do professor, preparação de aulas reforço de conteúdos e aplicação de aulas, para estimular a discussão e inclusão de alunos, para avaliar o aprendizado.

O encontro presencial, denominado “Curso desafio Multi Educa”, teve carga horária total de 10h e contemplou situações problema no uso de dispositivos digitais em sala de aula, o que são rubricas e como autoavaliar o seu desempenho, fechamento, partilha e troca de ideias em fórum de interação. Todavia, a formação presencial se mostrou apenas como balizador de incentivo para o uso do recurso, em que aplicativos e utilidades do *Gmail* foram apresentadas, além do *Padlet* (ferramenta *online* que permite criar murais como um organizador de tarefas) e *Mentimeter* (plataforma que permite criar e compartilhar *online* apresentações interativas). Tais ferramentas são atrativos das tecnologias digitais e não foram apresentadas novas possibilidades para as práticas em sala de aula, de forma específica para o uso do *tablet*.

Em síntese, os *tablets* poderiam se constituir em recurso bastante proveitoso para novas práticas e processos pedagógicos. Afinal, a escola sofre mudanças decorrentes da evolução tecnológica, o que sinaliza a necessária aproximação de seus métodos de ensino às transformações sociais, com alta demanda de recursos digitais, textos midiáticos e redes sociais. Urge a promoção do diálogo constante com a vida em sociedade, estabelecendo uma relação com os problemas sociais, adequando os

processos de ensino e aprendizagem. Tais mudanças requerem a conjugação do novo com os conhecimentos tradicionalmente legados e, para além de uma roupagem moderna, espera-se um posicionamento adequado aos novos tempos. A esse respeito Brito e Sampaio (2013) argumentam que:

Considerando que as práticas de comunicação e interação social são inerentes ao processo educacional, o ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do escrever/ler. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade material (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 294).

Neste contexto, a escola tem o papel de formar pessoas autônomas e capazes de lidar com as demandas da sociedade, agindo e promovendo transformação. É sua função promover a melhor forma de inserir os estudantes, envolvendo-os em aprendizagens pautadas nas multimodalidades e multissemioses de textos contemporâneos, compostos por muitas linguagens e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção por meio dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Informações advindas dos professores da região norte mineira indicam que eles não estão alheios ao mundo digital e têm utilizado tecnologias em sala de aula. Dentre os participantes, os dados indicam que, em relação aos recursos tecnológicos, passado o período crítico da pandemia, muito do que foi aprendido e incorporado continuou a ser utilizado nas atividades em sala de aula. Como exemplo, o uso de vídeos curtos e jogos pedagógicos disponíveis na internet, a criação de jogos digitais em plataformas como a *wordwall*, a interlocução com as famílias e colegas da escola pela via dos grupos de *WhatsApp*, a participação em processos de formação *online*.

Essa incorporação de novas práticas ao cotidiano escolar considera as transformações impulsionadas pela apropriação de tecnologias e redes de comunicação digitais. Neste sentido, Moreira e Schlemmer (2020) argumentam que a tecnologia por si não muda as práticas pedagógicas e que esta realidade exige uma mudança de paradigma – assim, os benefícios da tecnologia só serão significativos quando alterar a forma como se pensa a educação.

Considerações Finais

Neste capítulo, guiamo-nos pelo objetivo de discutir percepções e experiências de professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental relacionadas às condições para o retorno presencial das aulas na região norte do estado de Minas Gerais. Ao conferir espaço para as narrativas das professoras demos visibilidade para seus posicionamentos sobre a organização dos sistemas de ensino e unidades escolares no retorno das atividades presenciais e alfabetização das crianças. Pelas vozes das professoras, acessamos experiências vivenciadas no período pandêmico, atravessadas pelos desafios da não presencialidade das crianças nos espaços físicos e tempos escolares.

Os dados produzidos no Norte de Minas Gerais permitem afirmar que, apesar do bom planejamento estrutural e pedagógico, no retorno presencial às aulas, as professoras se encontraram diante de diversas questões que exigiram investimentos e dedicação. Estes desafios do retorno presencial nas escolas estiveram associados à heterogeneidade dos ritmos e aprendizagens das crianças, às pressões dos sistemas de ensino e das escolas pela recomposição dos conteúdos curriculares, às cobranças das famílias, às desigualdades sociais. Dentre essas questões, a desigualdade de acesso às tecnologias e aos materiais também se constituiu em um desafio para as professoras.

Durante a pandemia, professores se viram na difícil tarefa de se comprometer com o novo que se apresentava, de se envolverem com atividades remotas, mediadas ou não pelas tecnologias digitais, a fim de garantir as aprendizagens das crianças. Para as escolas menos adaptadas tecnologicamente, para os professores e famílias excluídos destes aparatos, as práticas pedagógicas mediadas pelas ferramentas digitais se caracterizaram como o maior desafio vivenciado. No retorno presencial, tais questões se reconfiguraram na forma de pressão dos pais e da escola, de salas de aula numerosas, da heterogeneidade das crianças e da busca por suporte material e pedagógico. Esses desafios evidenciam a necessidade de apoio contínuo e efetivo para garantir um ambiente educacional adequado e inclusivo, que pudesse garantir a alfabetização das crianças.

Constatou-se que, na pandemia de covid-19, as tecnologias exerceram influência nos processos de ensino e aprendizagem, ocasionando mudanças graduais nas metodologias que passaram a ser utilizadas em sala de aula. No retorno presencial, as professoras não ignoraram a transformação, o que implicou a revisão de processos e práticas. Ainda que de forma inicial e incipiente, as professoras empreenderam a busca por formas alternativas de aliar os benefícios advindos da tecnologia ao campo educacional. O período emergencial da pandemia da Covid-19 demonstrou que a escola não pode ficar a parte das transformações sociais, o que não significa uma submissão às tecnologias, tomando-as como um remédio milagroso para todos os problemas, incluindo a alfabetização das crianças.

A pandemia nos alertou para o fenômeno tecnológico, que ressignifica o campo educativo e nos convida a reconhecer os multiletramentos como tarefa prioritária da escola nesse novo contexto. Esse contexto exige dos professores, nativos digitais ou não, o desenvolvimento de habilidades para assumirem com criticidade o seu fazer docente, possibilitando gerir o conhecimento e as formas de interação que são atravessadas por recursos tecnológicos.

A pandemia indicou a necessária oferta de processos de formação de professores, o que poderá contribuir para produzir uma postura favorável à inserção das tecnologias na escola, de forma que seus usos possam contribuir para a alfabetização das crianças e sua inserção no mundo da cultura. Espera-se que o período vivenciado na pandemia possa produzir mudanças mais duradouras na mentalidade dos profissionais da educação. Espera-se que, livres da desconfiança e da resistência, mas conscientes das limitações dos recursos tecnológicos, os professores possam utilizá-los como aporte para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990-1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em: 27 out. 2023.

BELLINASSO, Filipe; NOVAES, Henrique Tahan. A precarização do trabalho docente na educação a distância (EaD) no Brasil: uma discussão teórica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 1, p. 316-325, 2018.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 293-309, 2 jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARMO, Raiana Alves Maciel L. Implantação do Museu Regional do Norte de Minas (MRNM): um relato de experiência. **INTERCÂMBIO**, Montes Claros, v. 10, p. 1, 2017.

FRANÇA, Iara Soares de; SOARES, Beatriz Ribeiro. O Espaço intra-urbano de uma cidade média e suas centralidades: uma análise de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 75-94, 2007. DOI: 10.14393/RCG82415571. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosde-geografia/article/view/15571>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Internacional. **A difícil coleta de dados sobre as mortes por Covid no mundo**. Belo Horizonte, 27 out. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2023/05/05/interna_internacional,1490390/a-dificil-coleta-de-dados-sobre-as-mortes-por-covid-no-mundo.shtml. Acesso em: 27 out. 2023.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2021. Disponível em: www.ifnmg.edu.br Acesso em: 28 out. 2023.

IBGE. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/pesquisa/40/78187?tipo=ranking>. Acesso em: 27 out. 2023.

IBGE. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pai-pedro/historico>. Acesso em: 1 out. 2023.

IBGE. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/riacho-dos-machados/historico>. Acesso em: 1 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORRÊA, Barbara da Silva Santos *et al.* (org.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf649e09/Alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 70, jul./ago. 2006.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 2 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/35TjdPR>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. **Diversidade cultural no Brasil**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-diversidade-cultural-no-brasil.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Rúbens M. *et al.* Riqueza e Similaridade Florística de Oito Remanescentes Florestais no Norte de Minas Gerais, Brasil. **Árvore**, Viçosa, v. 31, n. 1, 2007. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/15125/1/15.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cad, Pesq.**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 6-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNwdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.

VOLTA AO PRESENCIAL: desafios à docência nas redes públicas de ensino de Pelotas e Capão do Leão

*Marta Nörnberg
Nilton José Neves Cordeiro
Juliana Andrade Lund*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Notas iniciais

Neste capítulo trazemos resultados parciais do processo de análise e discussão dos dados do segundo Questionário (ALFAREDE, 2022), de tipo Survey, aplicado entre julho de 2022 e março de 2023. O instrumento foi respondido por docentes dos anos iniciais das redes públicas de ensino de todo o território brasileiro. Em termos de conteúdo temático, considerando o escopo do projeto coletivo Alfabetização em Rede, que tinha em sua segunda fase o objetivo de acompanhar o processo de retorno ao ensino presencial, estabeleceu-se um conjunto de questões versando sobre a volta ao presencial, explorando os seguintes tópicos: desafios e expectativas, condições e recursos tecnológicos para o trabalho pedagógico, conhecimentos de leitura e escrita das crianças, BNCC e planejamento da alfabetização. No caso deste trabalho, tratamos e analisamos os dados fazendo o recorte de algumas informações de perfil e das temáticas propostas considerando a amostra nacional e a relativa ao Estado do Rio Grande do Sul (RS) e aos municípios de Pelotas, RS e Capão do Leão, RS.

Na primeira seção, “Quem são os e as docentes dos anos iniciais?”, trazemos um conjunto de informações sobre o perfil dos e das docentes respondentes analisando aspectos como: rede em que atua, sexo, tipo de vínculo de trabalho e formação em nível superior. Tais aspectos são discutidos considerando nossa preocupação com o gradativo avanço das estratégias de desestruturação do magistério como carreira pública bem como da ausência do Estado na oferta de vagas em instituições públicas para a realização da formação docente e de políticas de apoio à permanência e de incentivo às licenciaturas, o que tem levado a uma onda de migração para cursos ofertados por instituições privadas.

Na segunda seção, apresentamos “Uma visão sobre a volta ao presencial no Rio Grande do Sul (RS) e nos municípios de Pelotas e Capão do Leão”. Para isso, trazemos um conjunto de aspectos apreendidos da análise do Questionário, especificamente dos dados relativos às questões que inquiriram os e as docentes sobre os desafios da volta ao ensino presencial relativos aos seguintes tópicos: preparação pedagógica da escola para a volta ao ensino presencial; recebimento de suporte material e pedagógico da rede; e, percepções do lidar com as rupturas e discontinuidades do processo educativo.

Quem são os e as docentes dos anos iniciais?

A pretensão desta seção é apresentar uma breve radiografia do perfil profissional dos e das docentes que atuaram nos anos iniciais, considerando, para isso, os dados informados pelo Censo Escolar (2022) e pelo Questionário aplicado pela rede de pesquisa AlfaRede. A seguir, com base nesses insumos, discutimos alguns aspectos relativos à formação dos e das docentes que atuam nos anos iniciais e as formas de vínculo de trabalho estabelecidas com as escolas em que realizam a docência.

De acordo com o Relatório Técnico do Censo Escolar (BRASIL, 2023), no Brasil foram contabilizados 763.048 docentes atuando em classes dos anos iniciais durante o ano de 2022. Desses, 87,8% são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino. A grande maioria dos docentes, cerca de 93%, tem uma idade mínima de 25 e máxima de 59 anos. Analisando essas extremidades, nota-se que o número de docentes do sexo masculino com idade inferior a 25 anos (3.963) é maior do que o encontrado na faixa de 60 anos ou mais (2.848), o que pode revelar certa ampliação do ingresso de docentes do sexo masculino na carreira do magistério nos anos iniciais. As faixas etárias de maiores concentrações são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos, respectivamente, com 283.779 e 208.909 docentes; com o quantitativo de docentes do sexo masculino sendo 30.503 e 30.656, respectivamente, sendo, portanto, valores praticamente equivalentes. Já em relação à escolaridade dos docentes dos anos iniciais, especificamente no ano de 2022, verifica-se que 84,9% têm superior completo – licenciatura, 1,7% possui superior completo – bacharelado, 8,5% têm ensino médio normal/magistério e, ainda, há 4,9% com nível médio ou inferior. Embora ainda não se tenha a totalidade de docentes dos anos iniciais com formação em licenciatura, nota-se um aumento de 7,6 pontos percentuais comparado aos dados de 2018, quando o percentual de licenciados registrava 77,3%.

A busca por essa radiografia nacional, especificamente relativa ao ano de 2022, tem como intenção estabelecer pontos de comparação com a amostra da pesquisa realizada pela AlfaRede, especificamente no recorte do Estado do Rio Grande do Sul e das duas cidades das quais os dados foram objeto da análise empreendida neste capítulo.

No Brasil, dentre o conjunto de 6.067 respostas obtidas com a aplicação do Questionário 5.829 docentes atuam exclusivamente em redes públicas de ensino⁴⁵, sendo 35 apenas em escolas da rede federal, 486 unicamente na rede estadual, 5.046 somente na rede municipal, 261 em escolas da rede municipal e estadual, 1 na rede municipal e federal. Desse grupo de docentes, 5.396 são do sexo feminino, 431 são do sexo masculino e 2 outro.

Entre os 5.829 docentes, notamos as seguintes formas de vínculo de trabalho com a rede pública de ensino: 3.820 são docentes efetivos/concursados, 149 professores têm contrato do tipo CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), 1675 possuem Contrato Temporário e 185 indicaram outro, sem detalhamento, pois o questionário

45 Para fins de composição da amostra, descartamos todas as respostas de docentes que atuam em rede privada, inclusive quando tem atuação concomitante na rede pública.

não permitia. Dentre os docentes atuantes em rede pública, 1.171 indicaram que a sua escola se situa no campo.

Ainda sobre os e as 5.829 docentes respondentes, 5.689 possuem formação em nível superior (graduação ou pós-graduação), preponderando a licenciatura em pedagogia com 4.775 registros, 102 têm formação em nível médio/magistério e 38 possuem nível fundamental. Entre os e as 5.689 docentes com formação em nível superior (graduação ou pós-graduação), a distribuição de acordo com a titulação em maior nível é a seguinte: 1.781 com graduação, 3.581 com especialização, 291 com mestrado e 36 com doutorado. Em relação à natureza administrativa da instituição em que realizou a graduação, 3.124 docentes indicaram a conclusão da graduação em instituição privada e 2.565 em instituição pública. Quanto a modalidade de ensino cursada na graduação, na rede privada obteve-se as seguintes informações: 506 Ensino a Distância, 1.983 presencial e 635 semipresencial; já na rede pública os números foram: 117 Ensino a Distância, 2.250 presencial e 198 semipresencial.

No Estado do Rio Grande do Sul, foram obtidas 499 respostas e, destas, 469 são de docentes que atuam somente na rede pública municipal e/ou estadual, sendo 71 em escolas da rede estadual, 363 da rede municipal e 35 em ambas as redes. Desse conjunto de 469 docentes, 456 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

Dentre os 469 docentes considerados, 17% deles trabalham em escolas situadas no campo e 83% em zona urbana. Já em relação aos vínculos de trabalho, 403 são docentes efetivos/concursados, 16 têm contrato do tipo CLT, 41 possuem Contrato Temporário e 9 têm outro tipo de vínculo.

Em relação à formação, 458 docentes possuem curso superior, preponderando a licenciatura em Pedagogia, com 358 respostas; 10 docentes possuem nível médio/magistério e 1 docente ensino fundamental. Entre os e as 458 docentes com formação em nível superior (graduação ou pós-graduação), a distribuição de acordo com a titulação em maior nível é a seguinte: 66 com graduação, 332 com especialização, 50 com mestrado e 10 com doutorado. Em relação à natureza administrativa da instituição em que realizou a graduação, 301 docentes a concluíram em instituição privada e 157 em instituição pública. Quanto a modalidade de ensino cursada na graduação, na rede privada 36 docentes a fizeram na modalidade EAD, 208 presencial e 57 semipresencial; já na rede pública, 16 a cursaram por EAD, 127 presencial e 14 semipresencial.

Definimos o recorte de dados para os municípios de Pelotas e Capão do Leão devido ao fato de que a Universidade Federal de Pelotas possui unidades acadêmicas situadas nos dois municípios, além dos grupos de pesquisa envolvidos com a AlfaRede atuarem na formação inicial e continuada de docentes dessas duas cidades. Os dois municípios possuem limitação geográfica contígua. O município de Capão do Leão foi criado pela Lei nº 7647, em 3 de maio de 1982, emancipando-se de Pelotas, do qual era um distrito, após a realização de um plebiscito. De acordo com os dados do painel eletrônico do site do IBGE, em termos de população, os municípios são bastante diferentes: Capão do Leão possui 26.487 residentes, com densidade demográfica de 33,82 habitantes por quilômetro quadrado e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,637; Pelotas tem 325.685 residentes, com densidade demográfica de 202,44 habitantes por quilômetro quadrado e Índice de Desenvolvimento Humano

Municipal de 0,739. Embora a população seja bastante distinta, do ponto de vista do índice de desenvolvimento humano são semelhantes, da mesma forma ao ser considerado o PIB per capita, conforme dados de 2020, que alcançou R\$ 24.034,80 no município de Capão do Leão e R\$ 27.671,06 em Pelotas. Por fim, em razão da sua proximidade geográfica, é comum professores atuarem simultaneamente em escolas das redes públicas desses dois municípios.

Da aplicação do Questionário obtivemos 80 respostas de docentes atuantes em escolas desses dois municípios. Destes, 69 docentes atuam somente na rede pública, sendo 11 em escolas da rede estadual, 50 da rede municipal e 8 em ambas as redes. Do total de 69 docentes respondentes, apenas 1 é do sexo masculino.

Considerando as formas de vínculo de trabalho somente dos docentes que trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, 59 docentes são efetivos/concurados; 6 têm contratado por meio da CLT; 3 possuem Contrato Temporário; e apenas 1 registrou outra forma de vínculo. Dentre as 69 respostas, 10 docentes indicaram que sua escola é no campo.

Em termos de formação superior, todos os 69 docentes possuem ensino superior, preponderando licenciatura em Pedagogia. Dentre os 69 docentes respondentes, apenas 10 não possuem curso de pós-graduação, tendo, para os e as demais docentes, a seguinte distribuição: 43 possuem especialização, 11 têm título de mestrado e 3 têm doutorado. Em relação à natureza administrativa da instituição em que realizou a graduação, 33 docentes indicaram ter realizado em instituição privada e 36 em instituição pública. Quanto à modalidade de ensino cursada na graduação, na rede privada obteve-se as seguintes informações: 4 EAD, 20 presencial, 9 semipresencial; já na rede pública os números foram: 36 presencial, 1 semipresencial.

A análise do perfil dos e das docentes que atuam nos anos iniciais permite destacar alguns aspectos e indicar tendências para esse campo de exercício profissional. O primeiro deles refere-se à qualificação para o exercício profissional nos anos iniciais, a qual segue tendência observada em estudo conduzido por Eliana Felipe, apresentado no minicurso do GT 8 – Formação de Professores na Reunião Anual da ANPED de 2023. Em seu estudo, Eliana mostra o gradativo aumento exponencial de docentes que concluíram sua formação na rede privada atuando em escolas da rede pública de ensino nos estados da Região Sul. Esse dado pode ser observado quando focalizamos a distribuição relativa ao estado do Rio Grande do Sul, em que dois terços dos docentes respondentes concluíram sua graduação em instituição privada, sendo o dobro da proporção dos que terminaram em instituição pública. Já nos municípios de Pelotas e Capão do Leão, nota-se um equilíbrio entre os respondentes. No cenário nacional, prepondera a conclusão da graduação em instituição privada, alcançando o índice de 53% da amostra, sendo que um terço desses docentes cursaram sua graduação nas modalidades de ensino EAD ou semipresencial.

Tais aspectos demonstram que a ausência do Estado não esteve apenas circunscrita ao período da pandemia, mas tem sido uma constante ausência, em crescimento, da falta de políticas públicas voltadas para a formação inicial dos e das docentes que atuam nos anos iniciais. Nesse sentido, é preciso questionar as dinâmicas de políticas de investimento e de apoio sistemático via parcerias público-privada e

a consequente ausência ou flexibilização das formas de controle do processo de expansão da oferta de vagas em cursos de licenciatura oferecidos por instituições de natureza privada, sobretudo na modalidade de ensino EAD. Além disso, a despeito de todo o investimento na expansão universitária, especialmente via REUNI ou programas da Capes, como o PARFOR, a garantia de que a formação de professores ocorra preferencialmente em instituições públicas de ensino ainda é uma meta a ser perseguida pela educação brasileira.

Embora se note significativo avanço em termos de titulação em nível superior entre os e as docentes dos anos iniciais, inclusive com significativo número de profissionais com título de especialista, escassas e descontinuadas têm sido as políticas voltadas para a formação continuada de docentes no âmbito da pós-graduação e, inclusive, nas próprias redes de ensino básico. Durante a pandemia, os e as docentes dos anos iniciais buscaram quase que desesperadamente por cursos ou similares visando assim alcançar melhores subsídios para reorganizar suas práticas em razão das novas exigências e demandas impostas pela condição de isolamento social e de ensino na modalidade remota. Tal aspecto foi observado por estudos conduzidos no âmbito da primeira fase da pesquisa (SOCORRO, 2022). No relatório de pesquisa da AlfaRede (2020) notou-se que entre as 14.730 docentes-respondentes, 86% tinham participado de algum dos programas de formação continuada coordenados pelo Ministério da Educação, como PNAIC-Alfabetização (48%), Pró-letramento (22% respostas) e PROFA (16%).

Nesse sentido, seja por reconhecimento de que o exercício do magistério presuppõe contínuo processo de formação dadas às exigências que a docência coloca, ou por entender ser preciso dar conta das demandas e necessidades das diferentes realidades e dos sujeitos da ação educativa, é possível assegurar que os e as docentes que atuam nos anos iniciais têm buscado formas de seguir investindo em sua capacitação e desenvolvimento como profissionais do ensino. E essa é uma tendência que vem sendo observada em estudos sobre os perfis de docentes da educação básica, como os realizados por Macedo e Mortimer (2006), Brooke e Cunha (2012) e Macedo (2019).

Outro aspecto que destacamos com certa preocupação refere-se ao tipo de vínculo de trabalho estabelecido com as redes de ensino públicas. Considerando os dados nacionais, na amostra selecionada, 31% dos docentes respondentes não são servidores públicos de carreira, exercendo a atividade por meio de contratação do tipo CLT, contrato temporário ou outro. No que se refere à contratação temporária ou via CLT, no estado do Rio Grande do Sul, observou-se um percentual de 12%, e nos municípios de Pelotas e Capão do Leão, 19%. O estudo realizado por Clementino e Vieira (2020) mostrou a situação de vínculo de trabalho com a escola, estabelecendo um comparativo entre os dados do Censo Escolar de 2009 e 2017. Naquele momento, as autoras informam que o percentual de docentes com vínculo de natureza estatutário (concurado) alcançava o percentual de, respectivamente, 65% e 67%. Já o percentual de docentes contratados via CLT era de 8% e 6%. E o percentual de docentes atuando como prestador de serviço por contrato temporário já alcançava, respectivamente, 20% e 22% (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 64). Tal série histórica demonstra, quando olhamos para os dados de nosso estudo, que o cenário não se modificou.

O relatório técnico do Censo Escolar (BRASIL, 2023) não traz dados sobre as formas de vínculo dos docentes, mas, traz dados sobre a contratação dos diretores das escolas básicas recenseadas, sendo a seguinte situação trabalhista observada: “Sobre o vínculo institucional com a escola, 78,2% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis. Os que possuem vínculo de contrato temporário somam 20,1% e aqueles com contratos via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), 1,4%. Apenas 0,3% dos contratos são terceirizados” (BRASIL, 2023, p. 70). Esses percentuais apresentados pelo Censo Escolar são bem similares aos revelados pela amostra desta pesquisa, principalmente quando são considerados os municípios de Pelotas e Capão do Leão, os quais apresentam cerca de 81% dos docentes efetivos e 19% celetistas ou temporários. A partir disso o que pode estar acontecendo é algo “maior que uma simples similaridade”, mas sim uma materialização de uma tendência.

Embora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) tenha visado, por meio da estratégia 18.1, assegurar que 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares, o que observamos é a gradativa extinção dos concursos públicos e a crescente migração para uma forma mais flexível de vinculação dos docentes com as escolas especialmente por meio da contratação temporária. É esta uma prática da nova gestão pública⁴⁶, em curso, que visa desonerar o Estado, inclusive alterando sua responsabilidade no âmbito da Educação? Quais serão, a médio e longo prazo, as implicações dessa política para a garantia do direito à educação, especialmente em nosso país em que a desigualdade social é abissal?

A volta ao presencial no Rio Grande do Sul e nos municípios de Pelotas e Capão do Leão

Nesta seção, apresentamos e discutimos alguns dos dados relativos à volta ao presencial. No Questionário aplicado, um conjunto de questões buscavam acompanhar a percepção dos e das docentes sobre a volta ao ensino presencial. Para isso, dentre as várias perguntas realizadas, selecionamos aquelas que tratavam especialmente sobre as condições materiais e de apoio pedagógico relativas à volta ao ensino presencial, asseguradas ou não pelas redes, conforme a percepção dos e das respondentes.

Estudos realizados ainda durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) demonstraram que na maioria das redes públicas de ensino as garantias de condições para o trabalho pedagógico não foram asseguradas. No âmbito nacional, citamos o trabalho de Oliveira (2020), o qual sistematizou um conjunto de dados que demonstraram a ausência de garantias, por parte dos governos, de recursos de conectividade e dispositivos eletrônicos adequados para que os docentes realizassem

46 Ver Alves Saraiva (2020) que, em seu artigo, aborda sobre os conceitos de eficiência e de eficácia como matrizes valorativas que emergem a partir da adoção de um novo modelo teórico na orientação da gestão estatal, denominado a Nova Gestão Pública (NGP), as quais, ao introduzir a avaliação externa, a produção de indicadores e a construção de escalas universalizantes como ferramentas de gestão, alteram a relação entre o Estado e a educação.

as atividades na modalidade ERE. Foram os e as docentes que despenderam recursos financeiros para assegurar as condições necessárias para realizar o ERE, o que acabou implicando, ainda, na precarização do trabalho docente.

No âmbito do projeto do coletivo Alfabetização em Rede, em recorte específico relativo ao estado do Rio Grande do Sul, o estudo de Nogueira, Camini, Zasso *et al.* (2022) exemplifica como, no contexto de ensino remoto, os e as docentes das redes públicas desse estado criaram recursos e condições para garantir o acesso à escola remota e assegurar a escolarização das crianças, gerando muitas vezes efeitos ambíguos, pois, conforme expõem as autoras, “os esforços das professoras para realizar esse “possível”, geralmente sem o devido suporte material e logístico das redes mantenedoras de suas escolas, [...] produziu sobrecarga de trabalho e precarização do trabalho docente” (p. 103). Além disso, as referidas autoras concluem que o “possível” também se caracterizou por formas díspares de realização do ensino, as quais “seguiram a distribuição desigual de oportunidades que já existia na sociedade brasileira antes da pandemia, as quais variavam [...] desde o uso de plataformas, de aplicativos e ferramentas digitais, até o envio de atividades impressas” (NOGUEIRA; CAMINI; ZASSO *et al.*, 2022, p. 115-116).

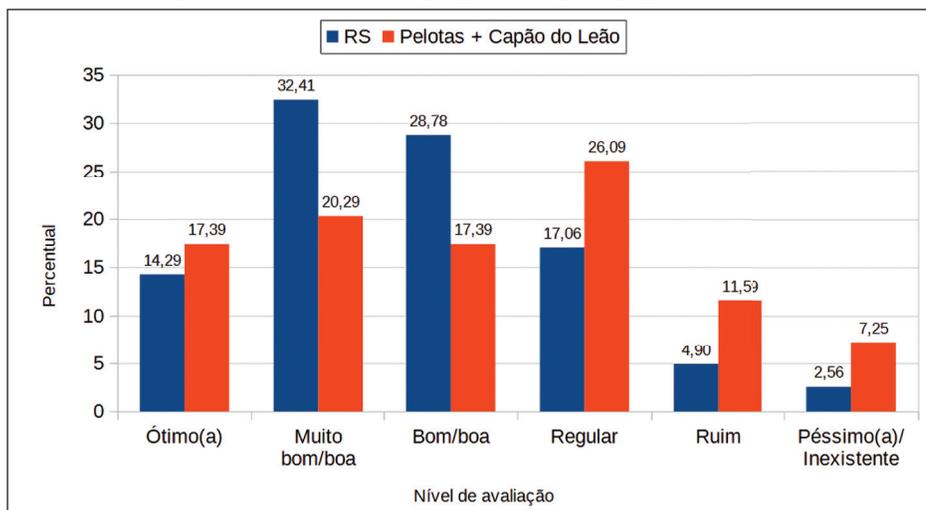
No caso das redes de ensino dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, a situação não foi diferente. No início da pandemia, conforme observado em estudo conduzido por Lund (2022), foram as docentes que buscaram as melhores formas de assegurar o ensino remoto, sendo que muitas delas tiveram que fazer uso compartilhado de dispositivos eletrônicos de familiares para realizar as atividades de ensino, interferindo nas dinâmicas da vida pessoal. O estudo também observou que as professoras tiveram que aprender a manusear aplicativos e plataformas digitais devido à ausência de preparo prévio para uso de tecnologias e que tais aprendizagens foram realizadas com apoio de familiares ou colegas de docência, pois as redes não ofereceram cursos ou similares visando sua qualificação para uso das tecnologias. Assim, a falta de organização das duas redes no que se refere às atividades de preparação de professores para o ensino remoto somada à ausência de apoio e ao excesso de burocracia instituído ampliaram o sentimento de desvalorização profissional entre os e as docentes dessas duas redes de ensino.

Assim, em razão dessas ausências e falta de orientação por parte das redes de ensino no período do ERE, consideramos necessário analisar quais foram as percepções das respondentes sobre a volta ao presencial referente aos seguintes aspectos: preparação pedagógica da escola, suporte material e pedagógico da rede e lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo.

Questionou-se os e as docentes sobre como avaliavam a preparação pedagógica da sua escola para a volta ao ensino presencial. As respostas dos e das docentes, mostradas na Figura 1, estão distribuídas de acordo com o nível de avaliação, considerando tanto o estado do Rio Grande do Sul, quanto somente as cidades de Pelotas e Capão do Leão de forma conjunta. Percebe-se que em relação ao Rio Grande do Sul, cerca de 75% consideram a preparação prévia adequada, assinalando como “ótima”, “muito bom/boa”, ou “bom/boa”, bem superior ao percentual de 25% que julgaram não adequado (“regular”, “ruim” ou “péssimo(a)”). Já no âmbito dos dois municípios, Pelotas e Capão do Leão, a adequação reduz-se para 55%, um resultado mais próximo

dos 45% que consideraram não adequado. Nota-se que os resultados apresentados no contexto estadual e regional são bem distintos, com exceção do nível “ótimo(a)”, que são semelhantes, o Rio Grande do Sul assevera avaliações positivas, com Pelotas e Capão do Leão denunciando índices altos de pouca preparação pedagógica.

Figura 1 – Avaliação da preparação pedagógica da escola



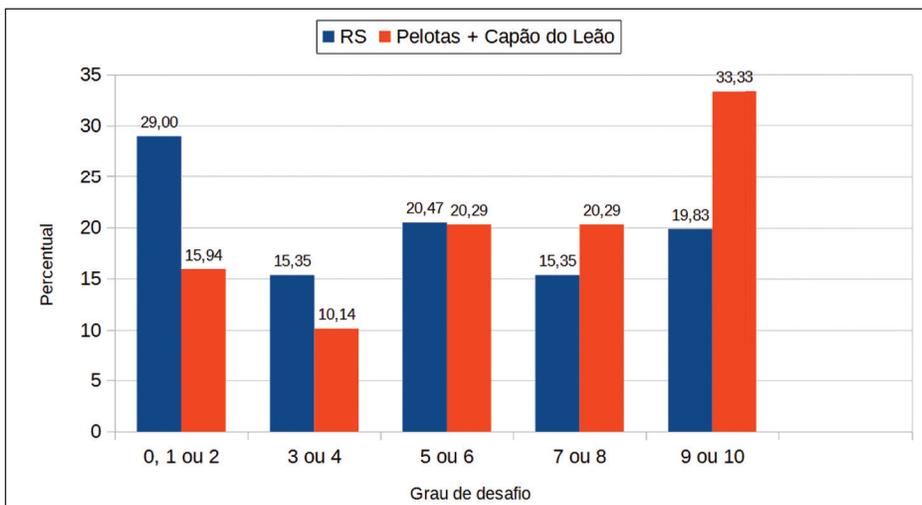
Autoria: Nörnberg e Cordeiro (2023).

Visando identificar os desafios enfrentados por professores e professoras no processo de retorno presencial às escolas, foi solicitado que indicassem em uma escala de 0 a 10 (0 indica menor desafio e 10 maior desafio) o grau de desafio enfrentado relativo a “Receber suporte material e pedagógico da minha rede”. A Figura 2 permite observar que há uma percepção nítida de alta frequência nos níveis de dificuldade mais baixos, 0, 1 ou 2, ao ser levado em conta o Rio Grande do Sul. Cerca de 29%, um percentual que pode ser considerado alto, dos e das docentes manifestaram um nível de dificuldade mínimo no que se refere a receber suporte material e pedagógico da rede. Em relação aos outros níveis, nota-se uma relativa uniformidade, com os percentuais variando, aproximadamente, entre 15% e 20%. Já quando reorganizamos esse conjunto de respostas, agrupando os níveis de desafio 7 ou 8 e 9 ou 10, percebemos que cerca de 35% dos professores e professoras consideraram como dificuldade máxima receber suporte material e pedagógico.

Ao ser estabelecido novo recorte, considerando os graus de desafio em intervalos tais como 0 a 6 e 7 a 10, vê-se que 65% dos e das docentes consideraram menos desafiador receber suporte material e pedagógico da rede. Considerando os e as docentes das redes de ensino de Pelotas e Capão do Leão, a sinalização do grau de desafio tomou alguns contornos diferentes dos revelados em âmbito estadual. Se para o estado o maior percentual verificado (29%) foi para a menor intensidade de desafio (0, 1 ou 2), para os municípios o maior percentual foi exatamente para o oposto, com uma intensidade de 33,33% sinalizando o grau máximo de desafio (9 ou 10).

A pontuação aferida pelas e pelos docentes mobiliza-nos a questionar se estaria em curso, nas redes e escolas em que estas docentes atuam, certa prática em que prevalece a solidão e o desamparo pedagógico por parte da mantenedora e/ou da direção/coordenação pedagógica. Além disso, poderia os e as docentes terem passado a se auto responsabilizar por assegurar recursos e materiais pedagógicos para desenvolver as atividades de ensino, dando assim seguimento ao que fizeram durante o ERE, instituindo “a cultura da viração” ou a da “gente se vira” em que os próprios docentes arranjam os recursos e suportes materiais e pedagógicos necessários para realizar suas atividades, investindo parte de sua remuneração para comprar materiais ou fazer o pagamento de cursos de formação. Por outro lado, a pontuação significativa nos níveis mais altos de desafio (7 a 10) demonstra que há redes em que os recursos materiais e pedagógicos não têm sido assegurados aos e às docentes para realizarem as atividades de ensino e que estes professores podem não estar assumindo para si essa responsabilidade e justamente por isso demarcam como desafio máximo o receber tais aportes de suas redes. Tanto num como noutro caso, tais evidências observadas poderiam significar o avanço de dinâmicas típicas da nova gestão pública?

Figura 2 – Pontuação do grau de desafio relativo a receber suporte material e pedagógico da escola



Autoria: Nörnberg e Cordeiro (2023).

No Questionário, um campo aberto possibilitava que os e as docentes deixassem algum comentário. Nele, encontramos o seguinte depoimento que, em certa medida, oferece pistas para ampliarmos e localizarmos efeitos dos modos como a gestão vem sendo encaminhada nas redes públicas de ensino, seja no âmbito das secretarias de educação ou das direções de escola, demonstrando tanto o desinvestimento na formação de recursos humanos como de estrutura física.

Na escola onde atuo percebo por parte da equipe diretiva uma falta de entusiasmo para repensar o retorno de forma a minimizar os efeitos da pandemia. Acredito que seja pelos momentos difíceis vivenciados por alguns membros, como perdas de familiares e ainda receio quanto a contaminação atual. Temos laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, porém todos desativados (QUESTIONÁRIO, 2022).

Ainda sobre a ausência de suporte e apoio por parte das redes, localizamos na amostra do estado do Rio Grande do Sul um relato de docente de escola pública:

As escolas e a rede municipal falam muito em empatia e acolhimento, mas infelizmente isso não aconteceu com os professores. Somos cada vez mais cobrados e desvalorizados. As direções das escolas não têm empatia nenhuma com os professores. Somos tratados como lixo, não temos voz e nem nossos direitos preservados, quando reclamamos, ficamos sob a mira das direções e ainda nos chamam para tirar satisfação. Só temos cobranças, nenhuma valorização e reconhecimento do nosso trabalho (QUESTIONÁRIO, 2022).

Além da ausência de recursos, a professora relata a falta de empatia e acolhimento às demandas dos e das docentes, referindo inclusive o aumento de cobranças. O estudo de Lund (2022) também constatou entre as docentes dos municípios de Pelotas e Capão do Leão relatos expondo situações em que foram constrangidas por não terem domínio e capacidade de uso de recursos tecnológicos. Além disso, também verificou o uso de determinadas estratégias por parte da mantenedora para controlar o trabalho pedagógico, intensificando a burocracia pedagógica: “as falas das docentes citam os inúmeros relatórios, planilhas e fichamentos necessários para cada planejamento e aula ministrada” (p. 79). Em síntese, o estudo conduzido por Lund (2022) apresenta, com base nos depoimentos das docentes participantes do estudo, várias sinalizações em comum, envolvendo a necessidade de investimentos e apoio da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, RS, a necessidade de menor burocracia e a priorização de ações voltadas para uma maior valorização profissional.

Os próximos dois depoimentos expõem sobre a falta de apoio das direções, a ausência de formação e de investimentos em recursos de infraestrutura para as escolas por parte das mantenedoras:

Estou atuando numa turma de 2º ano em que alunos não sabem nem escrever o nome, ficaram dois anos no ensino remoto e a defasagem de conhecimento é imensurável. As famílias pouco ajudam e a secretaria de educação não ajuda com formações e prática de alfabetização efetivas. Me sinto trabalhando sozinha e com poucos recursos pedagógicos e tecnológicos (QUESTIONÁRIO, 2022).

Sinto que as escolas rurais estão com grande defasagem em relação às escolas urbanas, principalmente no que diz respeito às mídias digitais, uma vez que não conseguimos proporcionar o acesso à tecnologia e mídias digitais (QUESTIONÁRIO, 2022).

No texto “Estão matando a essência da escola”, Pies (2021) discute o que ocorreu especificamente no que se refere à frustração e aos processos utilizados durante a pandemia:

[...] a burocracia excessiva representa perda do tempo para elaboração e execução de atividades e de processos mais significativos e relevantes para a aprendizagem dos estudantes. É importante lembrar que a burocracia deveria existir para registrar, não somente para comprovar o esforço que todos os professores e professoras, mais do que nunca, estão fazendo para promover a educação possível em tempos de pandemia (n.p.).

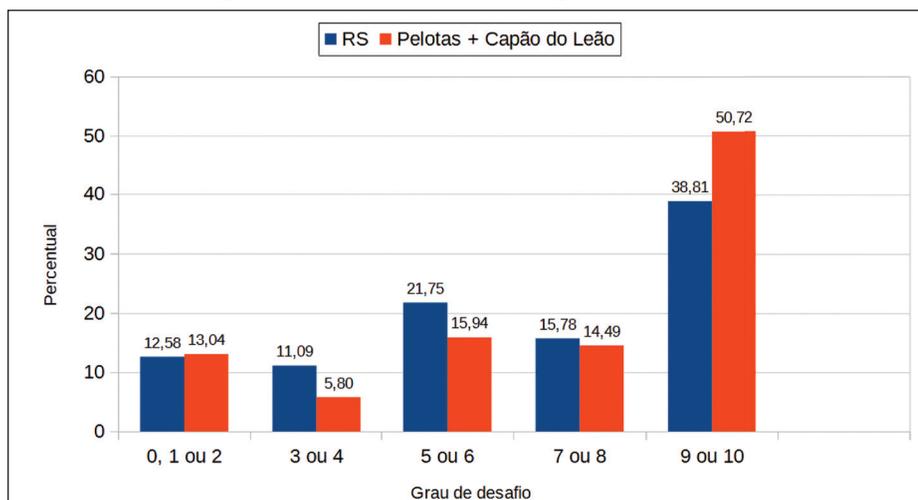
A intensificação da burocracia como procedimento administrativo e pedagógico inscreve-se no âmbito das estratégias da nova gestão pública. Vieira e Santos (2020, p. 233) explicam que as novas práticas de gestão pública envolvem, no âmbito das redes de ensino, uma migração “de um modelo “burocrático-profissional”, baseado numa regulação estatal, burocrática e administrativa para um modelo “pós-burocrático” (MAROY, 2011), pautado em resultados e evidências”. Mesmo durante a pandemia, notou-se uma forte aceleração dos processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular por meio de exigências envolvendo o planejamento de atividades referindo as orientações e os conteúdos definidos pelo DOM (Documento Orientador Municipal, no caso da rede municipal de Pelotas). Lund (2022, p. 109) compartilha em sua dissertação o depoimento de uma professora que reforça os aspectos assinalados:

A rede municipal [...] não se organizou. Preferiu, simplesmente, fazer os professores darem seus números de telefone para os pais dos alunos para a criação de grupos de whats. A preocupação da rede era que usássemos os códigos do DOM. De resto, não percebi apoio nenhum (Professora S34, QL, 2021).

Por fim, o último aspecto analisado nesta seção refere-se ao grau de desafio relativo ao lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo. Na Figura 3, o resultado indicado pela coluna azul mais à direita mostra que não há dúvida de que este desafio foi forte para os e as docentes do Rio Grande do Sul, pois quase 39% indicaram as dificuldades máximas (9 ou 10), sendo ainda mais forte para docentes dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, em que quase 51% deles sinalizaram estas mesmas dificuldades.

Com percentuais de 76,34% e 81,15% dos e das docentes do Rio Grande do Sul e de Pelotas e Capão do Leão com a percepção de nível de dificuldade maior ou igual a 5, entendemos estarmos diante de sinalizadores de que os e as docentes foram sim impactados pelo modelo de ensino remoto emergencial e que já no retorno ao presencial sentiam os efeitos dos tempos de isolamento e não garantia dos processos de escolarização, fortemente marcados pela exclusão de muitas crianças que não acompanharam as atividades em modo remoto porque não tinham as condições de acessibilidade digital asseguradas.

Figura 3 – Pontuação do grau de desafio relativo ao lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo



Fonte: Nörnberg e Cordeiro (2023).

De maneira geral, o comportamento do grau de dificuldade apresentados pelos e pelas docentes das redes, considerando o estado do Rio Grande do Sul e o recorte dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, foi relativamente semelhante quanto à tendência de sinalizar menos profissionais com poucas dificuldades e a maioria apresentando altos graus de dificuldade para lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo. Esse dado demonstra que ao voltar ao presencial, os e as docentes foram diretamente confrontados com os efeitos do que ainda durante o período de isolamento social já se identificava: o alto índice de crianças que não estavam participando e/ou acompanhando as atividades do ensino remoto emergencial.

O estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação”, conduzido pela UNICEF (2021), mostrou que o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação no Brasil, que em 2019 era de 1,1 milhão, aumentou para 5,1 milhões em 2020. O estudo mostra que o aumento do número de crianças entre 6 e 17 anos de idade fora da escola ocorreu devido à suspensão das aulas presenciais, somada à dificuldade de acesso à internet e à tecnologia; cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes matriculados não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar, seja impressa ou digital. Crianças deliberadamente abandonadas pelo Estado.

Entre os relatos dos e das docentes localizamos posições indicadoras reconhecendo as limitações impostas pela pandemia e as consequências dela decorrentes sobre os processos de alfabetização das crianças. São relatos enfáticos que reiteram a necessidade da presença do Estado na garantia de recursos humanos capazes de apoiar e fomentar os processos de recuperação de aprendizagens assim como de garantia das condições de infraestrutura física e de acompanhamento e formação pedagógica:

Precisamos que a SMED, nossa mantenedora, atue mais de forma efetiva e colaborativa com a escola, respeitando aqueles que estão no “chão da escola” bem como os resultados apontados. Que os dados finais, aprovação ou reprovação, não sejam o fim do processo e que não sejam mascarados para corresponder a alguma expectativa e/ou demanda. Sofremos desde sempre com a falta de professores, em todos os anos escolares e sem professor não há educação (QUESTIONÁRIO, 2022).

A alfabetização das crianças envolve todos os setores da escola, não somente a supervisão escolar, mas também a orientação educacional; que ambos ajudam a esclarecer como analisar a leitura e escrita de uma criança. O suporte a partir desses serviços ajudam os professores terem claro como analisar em qual nível esta criança está na leitura e escrita, discutidos principalmente nos conselhos de classe. O contato com as famílias, encaminhamentos especializados, quando necessário, Laboratório de Aprendizagem e Projetos de Recomposição da Aprendizagem (QUESTIONÁRIO, 2022).

Estudo realizado por Almeida *et al.* (2021), ouvindo docentes de escolas da rede municipal de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, mostrou que as inúmeras incertezas advindas da pandemia pedem não apenas pela “capacidade de recriação, reinvenção e novos horizontes que contemplem o acolhimento e a empatia”, como solicitam o “pensar sobre o recomeço, o restabelecimento de novas formas de convívio que promovam a vontade de recomeçar uma nova fase de vida pós-pandemia” (p. 4). A pesquisa mostra que entre as professoras escutadas, os sentimentos de afeto com os alunos e a alegria com o retorno preponderam sobre os sentimentos de medo e ansiedade do desconhecido e tristeza com a pandemia. Tais emoções explicitadas demonstram a presença das professoras e seu empenhamento ético direcionado para resguardar condições emocionais e relacionais capazes de acolher as crianças em suas demandas e necessidades.

Também o estudo de Vasques e Wittizorecki (2022) considerou que a retomada presencial dos processos de escolarização exige consideráveis movimentos por parte dos diferentes atores escolares. Afirmam os autores: “recompor a cena presencial, repactuar os pactos pedagógicos, lidar com as demandas das emoções que a experiência pandêmica legou, enfim, reorganizar os laços educativos são alguns exemplos que tocam a estudantes, docentes e gestores” (p. 13). Resta-nos perguntar o quão têm sido apoiados(as) e acolhidos(as) os e as docentes em suas redes de ensino pelos gestores e direções.

Notas finais

Neste capítulo, tematizamos dois aspectos que, embora distintos entre si, carregam relações e implicam diretamente sobre as condições de trabalho docente e de trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras. Oliveira (2022) chama nossa atenção para o fato de que as várias demandas que chegam à formação docente em tempos pós-pandêmicos estão cerceadas por discursos ancorados na agenda global da

educação, a qual insiste na responsabilização e na desoneração do Estado na garantia das condições fundamentais que assegurem o direito à educação de todas as crianças.

Nesse sentido, na primeira seção, procuramos colocar em evidência um conjunto de elementos do perfil dos e das docentes. Na segunda seção, trouxemos as percepções dos(as) professores(as) sobre aspectos relativos à preparação pedagógica das escolas e redes para a volta ao presencial e abordamos sobre como eles e elas têm lidado com as rupturas e as discontinuidades dos processos educativos. Ao colocarmos em articulação as duas seções, é possível perceber que o Estado brasileiro ainda não tem garantido que a formação dos(as) professores(as) aconteça, preponderantemente, em instituições públicas. Assim como também os entes federados parecem não ter envidado esforços e recursos suficientes para atender às demandas laborais dos e das docentes para desempenhar suas atividades de ensino, atendendo às necessidades educativas das crianças.

Os desafios seguem para docentes e crianças que compartilham cotidianamente as classes de alfabetização em tempos de presencialidade da escola básica. Por isso, a primeira lição a ser feita por gestores das políticas educacionais, em tempos de pós-pandemia, seja a de aprender a escutá-los e escutá-las, porque são a gente que faz escola e sabem o que nela é preciso e se pode fazer!

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19. Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>

ALMEIDA, Patrícia Rodriguez de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster da; HUN, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46287>

ALVES SARAIVA, Ana Maria. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 56, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21116>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Carreira e avaliação docente na educação básica no Brasil: emergência de novo profissionalismo. **SISYPHUS Journal Of Education**, v. 8, ISSUE 01, p. 55-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.18989>

IBGE. **Painel Eletrônico Cidades@ Capão do Leão/RS**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/capao-do-leao/panorama>

IBGE. **Painel Eletrônico Cidades@ Pelotas/RS**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama>

LUND, Juliana Andrade. **Práticas docentes em tempos de pandemia COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Perfil sociocultural dos professores de 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Recife. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 358-375, maio/ago. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil dos professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 15, p. 29-43, jan./abr. 2006.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CAMINI, Patrícia; ZASSO, Silvana Maria Bellé; MICHEL, Caroline Braga; LAPUENTE, Janaína Martins; SILVEIRA, Alessandra Amaral da; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. *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. p. 100-123.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 405-423, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.405-423>

PIES, Nei. **Estão matando a essência da educação!** 2021. Disponível em: <https://www.neipies.com/estao-matando-a-essencia-da-educacao>. Acesso em: 13 fev. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. São Paulo: CENPEC, 2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; DOS SANTOS, Kildo Adevaír. Nova Gestão Pública na educação básica no Brasil: parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56108>

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A reorganização dos laços educativos e a prática pedagógica em educação física no retorno à presencialidade na escola. **Movimento**, v. 28, p. e28074, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126452>

PARTE 2

DISCURSOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PÓS- PANDEMIA: resultados de grupos focais

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ESTADO DE MINAS GERAIS SOBRE A VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL: memórias de um tempo ‘dentro da bolha’

Daniela Perri Bandeira

Magda Dezotti

Welessandra Aparecida Benfica

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Primeiro, desapareceram mesmo os vaga-lumes? Desapareceram *todos*? Emitem ainda – mas de onde? Seus maravilhosos sinais intermitentes? Procuram-se ainda em algum lugar, falam-se, amam-se apesar de tudo, *apesar do todo* da máquina, apesar da escuridão da noite, apesar dos projetores ferozes? (HUBERMAN, 2011, p. 45).

As sobrevivências não prometem nenhuma ressurreição [...] Elas são apenas lampejos passeando nas trevas, em nenhum caso o acontecimento de uma grande “luz de toda luz”. Porque elas nos ensinam que a destruição nunca é absoluta – mesmo que fosse ela contínua –, as sobrevivências nos dispensam justamente da crença de que uma “última” revelação ou uma salvação “final” sejam necessárias à nossa liberdade (HUBERMAN, 2011, p. 84).

Quem somos nós hoje no recorte de tempo que este livro quer retratar? Somos alfabetizadores/as; somos docentes ou somos doentes? Talvez, como um diálogo com a epígrafe desse capítulo e dispostas a enfrentar a inquietação provocada, sejamos sobreviventes.

Ocorre que, na introdução deste capítulo, precisamos traçar o perfil dos/as docentes que entrevistamos em ocasião de um grupo focal. No entanto, antes de apresentar seus nomes, redes de atuação e percepções sobre o retorno à escola no momento pós-pandemia, sentimos ser necessário retratá-los a partir de uma esfera mais ampla que, ampliando regras metodológicas utilizadas para alcançar os resultados de nossa pesquisa, ressalte seus lugares como sujeitos de experiência, sobreviventes às dores da humanidade. Assim como nós, autoras deste artigo.

O primeiro ponto luminoso que intenciona ser explicitado aqui diz respeito às bolhas. Se fossem de sabão, bastava um pouco de água com espuma e um pouco de vento, para subirem. As bolhas eram de humanos, crianças, alfabetizadoras, familiares e trabalhadoras da educação envolvidos nos protocolos que se instauram em diversas

escolas e instituições educativas, ainda na pandemia. Aqui nesse texto, as bolhas foram os agrupamentos definidos pelo documento intitulado *Protocolo de retorno ao atendimento presencial na educação infantil das redes municipal e parceira de Belo Horizonte* e consistiu em grupos de crianças que frequentavam a escola em dias e horários intercalados, seguindo as recomendações de distanciamento social.

A formação de agrupamentos limitados de crianças permitiu configurar espécies de “bolhas” protetoras, em que, as crianças e famílias cumpriam as rotinas escolares com horários e roteiros distintos. Para identificar as crianças de cada agrupamento, a partir da entrada e durante toda a permanência na escola/instituição, foram propostas diversas estratégias, conforme consta no documento orientador do retorno presencial.

Ao pensarmos na condição imposta por esse distanciamento, em que as pessoas estiveram reclusas em “bolhas protetoras”, distantes e dispersas entre si, recorremos a Georges Didi-Huberman⁴⁷, que em seu livro *A Sobrevivência dos Vaga-lumes* (2011), constrói uma metáfora poética sobre os vaga-lumes, que não têm a capacidade de iluminar o mundo ao redor, mas estão ali, iluminando uns aos outros, se comunicando, mantendo-se conectados.

O autor nos provoca a pensar sobre esses pequenos insetos: seres pequenos, de luz fraca, que não têm a função de iluminar a noite. Então, o que os vaga-lumes iluminam? O que nos dizem eles sobre nossa própria resistência, sobrevivência na humanidade? Huberman (2011) nos oferece um caminho poético e nos convida a olhar a imagem dos vaga-lumes na noite como seres que representam diversas formas de resistência da cultura, do pensamento e do corpo diante das luzes ofuscantes do poder da política dominante.

A Sobrevivência dos Vaga-lumes (2011) dialoga com os escritos e filmes de Pasolini (1922-1975) que falavam sobre o desaparecimento dos vaga-lumes como quem se refere à morte das nossas resistências. Huberman (2011) relata que Pasolini compara a luz ofuscante dos projetos de propaganda da Itália fascista com as **“pequenas luzes de resistência, de arte e beleza, de momentos cheios de humanidade, tão frágeis quanto autênticos, que ele chama de vaga-lumes**. Discretos, fugazes, mas insistentes, incansáveis”.

É desse modo que apresentamos, inicialmente, nossos/as docentes que se dispuseram a conversar conosco numa manhã de sábado letivo, em meio aos sons das crianças na escola: são vaga-lumes, representam diversas formas de resistência, insistentes, incansáveis sujeitos de conflito, resilientes. E com a mesma emoção e respeito de que fomos tomadas naquela manhã de sábado, esperamos narrar suas histórias com a sensibilidade e delicadeza que merecem.

Não foi fácil atrair professores/as que quisessem dar entrevistas ou falar do retorno ao ensino presencial para a realização desta segunda etapa da pesquisa. Enviamos *e-mails* convidando vários/as docentes para participar de um grupo focal e não obtivemos respostas, diferentemente da primeira etapa desta pesquisa, em 2020,

47 Georges Didi-Huberman (1953) é filósofo, historiador da arte, crítico de arte e professor da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris.

que resultou na 1ª publicação do Coletivo AlfaRede – *Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19: Resultados de uma Pesquisa em Rede*⁴⁸.

Algumas hipóteses foram debatidas por nós pesquisadoras: a primeira refere-se ao excesso de trabalho que poderia impossibilitar a participação em atividades as quais os/as docentes teriam que disponibilizar de algum tempo; a segunda hipótese relacionava-se a uma rejeição por um assunto muito discutido no intervalo de 2020-2023 pelos/as docentes: a pandemia.

Diante desses desafios, tomamos a decisão de convidar os/as professores/as próximos/as de nós que atuavam na Educação Básica, da rede pública de ensino, e pedir que eles/as nos ajudassem a convidar seus/suas colegas mais próximos. Tivemos a seguinte resposta de uma das professoras que pedimos auxílio para formarmos o grupo focal:

Bem, e esse momento doloroso é tão doloroso para algumas professoras que quando eu fui fazer o convite para participar do grupo focal, elas falaram ‘**Deus me livre, eu não quero mais falar sobre isso, não vou participar**’ (Márcia, 2023).

Então vamos lá, é o primeiro dia [...] **eu tentei apagar essa página da minha vida, porque realmente foi um período muito triste, né?** A gente saía na rua com medo de tocar nas pessoas, de encostar nas pessoas, nos objetos. É uma coisa muito louca, mas o primeiro dia, eu acredito que foi assim para mim, foi uma mistura de euforia e medo. Né? [...] A gente não tinha certeza de nada. A gente continua não tendo (Jonce, 2023).

Essas respostas confirmaram nossa segunda hipótese: havia uma rejeição em tocar neste assunto por parte de muitos/as ‘sobreviventes’, devido a toda dor que aquele período pandêmico representou para ele/as, como por exemplo, medo de perder as mães que apresentavam comorbidades; lembrança da perda de parentes e amigos próximos; o medo da morte.

Então, deu-se assim o nosso encontro com os/as professoras: “pequenas luzes de resistência, tão frágeis quanto autênticos/as”. Um encontro entre nós vaga-lumes: luzes intermitentes, insistentes, incansáveis em um momento cheio de humanidade.

Em Carangola, MG, Jonce, Pedro e Fabiula, professores das redes estadual e municipal. Na cidade de Belo Horizonte três professoras da rede municipal: Márcia, Lauriene e Soraya. Nosso objetivo foi investigar discursos e práticas de alfabetização destacando as tensões, desafios e possibilidades enfrentadas no retorno ao ensino presencial.

A metodologia utilizada para a coleta de dados consistiu, inicialmente, em um *survey* disponibilizado no *Google Forms* para professores/as da rede de Educação Básica de todo Brasil, contabilizando 5874 respondentes. Desses, 333 correspondem ao estado de Minas Gerais, que é o cenário analisado neste estudo.

48 Este livro contém 20 capítulos e é o resultado de um esforço intelectual de um grupo de pesquisadoras do país que se debruçou sobre as condições da alfabetização das crianças brasileiras durante a da Covid-19. E-book disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

Em um segundo momento, foi realizado o grupo focal com professores/as representantes da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e do interior do estado, na Zona da Mata, cidade de Carangola.

O roteiro das questões do grupo focal foi previamente elaborado a partir dos dados obtidos no survey e versou sobre a volta ao ensino presencial; o planejamento para o retorno e as referências teóricas utilizadas; o primeiro dia de aula presencial com a turma; a avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita; os principais desafios relativos à alfabetização; as (im)permanências no uso das tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial; estratégias e atividades utilizadas no enfrentamento dos desafios e o engajamento da família com a escola.

A partir de suas narrativas, de seus lugares como “sujeitos de experiência, sobreviventes às dores da humanidade”, podemos contar do assombro dos/as professores/as pela comprovação dos prejuízos causados às crianças no que se refere à garantia do direito de aprendizagem da leitura e da escrita; da fragilidade das ações empreendidas pela escola para o atendimento às crianças na pandemia; da distância entre o real e o ideal do planejamento pedagógico. Enfim, eles/as nos fizeram ter certeza de que a alfabetização só acontece com presença e afeto; que a alfabetização prescinde da materialidade para além da intencionalidade pedagógica. É sobre isso que vamos discutir agora.

O retorno ao ensino presencial e o planejamento sanitário e pedagógico: “*nós viemos no escuro!*”

A questão colocada inicialmente aqui revela-nos uma pergunta: por que e como nascem os vaga-lumes? Essa existência está traduzida em uma condição de equilíbrio natural, manutenção da espécie, adequações ao habitat e que não caberia elucidar aqui, mas como eles nascem, sim, vamos enunciar. Os vaga-lumes, na imaginação popular vieram das estrelas. *Coelho Neto, autor nascido no Maranhão, em 1864, e que morreu no Rio de Janeiro, em 1934, foi escritor, romancista, crítico e teatrólogo, e pertenceu à Academia Brasileira de Letras. Conta ele que “foi da poeira das estrelas que vieram todas as coisas que existem na Terra”⁴⁹*. Inclusive, os vaga-lumes que brilham, piscam e se confundem com os outros astros do céu.

Em seu livro, a Origem dos Vaga-lumes, Coelho Neto chama-nos a atenção ao pedido e à conclusão da espécie que brilha nas noites escuras: “*Quero ser livre! Venho das claras estrelas que brilham no céu que, quando lapidadas lá no alto, delas saía uma luminosa poeira que se espalhou nos espaços formando estradas largas no Universo. Porém, algumas delas, como grãos pequeninos, vieram cair na Terra e se animaram. Nas noites, a poeira das estrelas vive e brilha também aqui. Somos nós, os vaga-lumes*⁵⁰”.

49 Disponível em: <http://jangedabrasil.com.br/julho/julho.htm>

50 LENKO, Karol. *Insetos no folclore*. São Paulo, Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1979. Disponível em: <http://jangedabrasil.com.br/julho/im11070b.htm>

Adaptados ao escuro e úmido ambiente, os vaga-lumes surgem em forma de larvas, e na metamorfose se aproveitam do calor dos troncos apodrecidos das árvores para se transformarem. Esses insetos são comuns em áreas pantanosas ou com corpos d'água, já que algumas espécies colocam seus ovos em plantas aquáticas, embora também possam fazê-lo em troncos em decomposição, em árvores ou no solo.

A natureza aqui descrita permite, mais uma vez, ampliar nosso olhar para uma condição imposta aos/as professores/as no retorno ao ensino presencial. Essa condição aparece na narrativa do professor Pedro, que diz desse “*escuro*” para referir-se ao retorno das aulas com as crianças e à relação ao planejamento pedagógico. Pedro conduz sua narrativa, após ser perguntado sobre o planejamento para o retorno presencial com a seguinte questão

O planejamento em si [...] a nível pedagógico não, não teve muito não, não teve nenhum. **Nós ficamos mais no escuro mesmo.** Acho que a escola, a direção [...] ficou mais no planejamento sanitário. Tinha a orientação do secretário estadual de educação, mas a equipe pedagógica, também acho que estava meio desestruturada. Essa preocupação inicial de se ter um planejamento para esse retorno. **Nós viemos mais assim no escuro, detectando as falhas que estavam sendo apresentadas para nós** (Pedro, 2023).

Se o ato de planejar é especificamente humano, o que aconteceu na escola, na narrativa do professor Pedro, após um longo tempo de ausências imposto pela pandemia foi a ausência do planejamento e uma sensação de que os docentes estavam sozinhos para o enfrentamento em sala de aula. Envolvidos por perdas pessoais e condições inxatas de trabalho, as primeiras ‘pressões’ sofridas pelos/as professores/as estiveram ligadas aos protocolos sanitários; além de limitações consideradas crônicas durante o período pandêmico, como o escasso acesso à internet e a limitação imposta pela infraestrutura da escola, pois muitas delas estiveram sem manutenção enquanto estiveram fechadas.

No entanto, na narrativa dos/as docentes, a chegada dos estudantes na escola foi enfrentada com coragem e ousadia. Parafraseando Pucheu “*é preciso cavar, escavar, para tornar o invisível visível*”, e foi isso que fizeram logo após receberem os estudantes. Não havia planejamento pedagógico pré-estabelecido, mas existia um desejo de ensinar, expresso em suas narrativas, por meio de uma intensa saudade dos estudantes e da alegria que o retorno provocou na escola.

Os professores buscaram a arte. A arte que nos ampara, que nos faz resistir e confiar que o potencial criador de quem aprende pode se dar fora de ações pré-determinadas.

Os meninos não podiam brincar. Realmente, que eu nunca pensei que poderia passar por isso, né? Foi muito complicado para mim, principalmente. **Mas na avaliação diagnóstica eu fiz o seguinte, porque eu gosto muito de arte.** Então eu aproveitei os **jogos dramáticos**, eu trabalhei muito **teatro** e o promovia de uma certa forma, meio que timidamente. E rodas de conversa. A gente conversava. Então

trazia também **poesia**, muitos poemas é para trabalhar essa questão da leitura, a escrita, **eles escreviam o que estavam sentindo naquele momento** (Jonce, 2023).

Recordamos aqui, com Goulart (2020), a possibilidade de uma escrita que se move a partir dos interstícios das palavras. A autora, ao exprimir sua condição de pesquisadora da alfabetização nos faz recordar que a existência de sujeitos pode se dar por meio de sujeitos que resistem. E essa resistência pode ser encontrada em lugares que não necessariamente estejam metodologicamente traçados à priori.

Para Goulart (2020),

É animador saber que já existem muitas experiências em nosso país de escolas e professores percorrendo caminhos alfabetizadores em que a ciência, a arte, a filosofia, as políticas dialogam. E este trabalho não quer dizer espontaneísmo, não quer dizer que não haja método: há princípios e pressupostos orientadores de ações de ensino. Todos podem propor. Uma educação com cultura. Uma educação em que limites possam ser ultrapassados, palavras possam ser inventadas, em que vidas, valores e sentimentos possam ser discutidos. Um processo de alfabetização discursivamente orientado por ter como mola mestra seus sujeitos e suas realidades de vida. Cada vida é única, insubstituível. E temos perdido muita gente, de várias maneiras. Pela alfabetização, também.

Ao enfrentarem os primeiros ‘desafios’, puderam sentir que havia uma diferença no suporte material e pedagógico da rede de ensino a que pertenciam. As secretarias, o município e a escola se organizaram de formas diversas, e o privilégio do planejamento sanitário sobre o pedagógico era sentido a cada dia “dentro das bolhas”, já que nesse momento inicial de retorno a vida estava por um fio, e as aprendizagens perdidas, conectadas com a vida, que também estava na iminência de sucumbir.

Márcia resgata um momento muito importante para ela, quando narra a alternância das bolhas e a dificuldade sentida em não poder trabalhar com o material concreto com as crianças

As famílias assinaram os termos. Aí **tinha a bolha para essas crianças**. Quando a turma era muito grande, **tinha bolha alternada**. E a mesma coisa com as professoras, se uma ia dar aula na segunda, a outra ia na terça, **para se fazer a descontaminação**. **Não se podia trabalhar com material concreto**, que era necessário naquele momento devido às defasagens. Quando ao planejamento, naquele momento nós percebemos que tivemos que voltar a trabalhar habilidades que eram do primeiro ano com alunos do quarto ano, e com os alunos do quinto ano as habilidades do terceiro (Márcia, 2023).

Percebemos nas narrativas uma ruptura e descontinuidade do processo educativo e as entrevistas revelam as preocupações com suas turmas de estudantes ainda não alfabetizados, embora estejam em uma etapa/ano em que o processo de alfabetização inicial deveria estar consolidado.

Sou professora de terceiro, **eu tenho alunos não alfabetizados** (Fabiola, 2023).

A grande defasagem na aprendizagem, **a dificuldade de concentração** [...] parece que levou um choque que estagnou (Márcia, 2023).

*É esse ano eu estou com quinto ano de manhã, uma dobra, e à tarde eu trabalho com o terceiro ano. **Todas as duas turmas são de alfabetização.*** Preciso alfabetizar porque vieram assim, com a defasagem muito grande, com a necessidade muito grande da gente trabalhar com eles nesse nível (Soraia, 2023).

A percepção da heterogeneidade da sala de aula provocou nas/nos docentes a busca por instrumentos para diagnosticar os níveis de aquisição de leitura e escrita dos estudantes. Abordaram em suas narrativas as condições teóricas que sustentam seus fazeres pedagógicos e chamou-nos a atenção o intenso interesse em considerar as perspectivas de uma alfabetização alicerçada na Psicogênese da Língua escrita, nos aspectos fonológicos da língua para além de métodos pré-estabelecidos e também a condição da emergência da escrita em seus aspectos discursivos, aliando-se as condições socioculturais de experiências e vivências das famílias, pois a relação com os pais no pós-pandemia foi intensificada com as formas de comunicação estabelecidas no período pandêmico.

Para dizer da formação de professores, e da importância da busca teórica dos aspectos que envolvem a alfabetização e letramento, o professor Jonce desafia a Universidade.

E tá o desafio hoje, o que mais tem me preocupado e provocado é o seguinte, é fazer uma escola pública de qualidade para um pobre [...] E outra coisa, tá? **Fazer com que essa pesquisa retorne pro chão da escola** (Jonce, 2023).

Ao referir-se à pesquisa como forma de ampliação dos saberes pedagógicos, conceituais e teóricos ele retoma a preocupação de Soares (2001), quando afirma que a condição da existência da pesquisa na Universidade deveria ser a constante busca por elucidar, intervir na realidade e modificá-la a partir do que é pesquisado.

Nos versos de Marisa Monte, em seu álbum, *Vaga-Lumes*, a artista nos provoca: *“Pisca-pisca pesca o olho com a luz da sua isca, quando apaga recomeça como o ar que se respira, fogo fôlego varia como água que respinga, uma coisa tão pequena pode transformar a vida”*.

A narrativa das/dos docentes, o desejo pela luta de que todos aprendam ler e escrever, a defesa pelo direito das crianças e a busca constante por aprendizagens variadas e assertivas em suas práticas revelou-se como a luz desses pequenos seres que insistem em brilhar: acendem, reacendem, recomeçam e insistem, assim como os vaga-lumes na noite escura.

(Im)permanências no uso das tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial

Dado os indicadores da primeira fase da pesquisa e do *survey* desta segunda fase, entre outras questões necessárias para a compreensão dos dados, os participantes do grupo focal foram perguntados sobre os usos das tecnologias que permaneceram em suas práticas pedagógicas, tanto em sala de aula quanto na preparação das atividades.

Nesse aspecto, cumpre-se destacar que trabalhamos com dados do *survey*, mas também com narrativas, e nós, como pesquisadoras, ouvimos, registramos, analisamos, comparamos. Portanto, lembramos que um dos pontos identificados na primeira etapa da pesquisa desenvolvida pela AlfaRede, publicada no livro *Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19*⁵¹ mostrou que para a maioria dos professores(as) o ensino remoto se constituiu em uma alternativa “de meio termo” para garantir algum vínculo das crianças com a escola, evidenciando os impactos das desigualdades sociais nesse processo.

Nesse cenário, o *WhatsApp* foi um dos recursos mais empregados para insistir e resistir pedagogicamente, pois as crianças das camadas populares não dispunham de outros acessos às tecnologias de comunicação e à internet. Por meio desse aplicativo eram enviados áudios de orientações, vídeos produzidos pelos(as) docentes ou retirados internet, atividades diversas, entre outras.

A partir do caminho poético e metafórico que assumimos na introdução deste texto, compreendemos o uso excessivo do *WhatsApp* como “a grande luz”, símbolo do poder dominante que nos oprime, em oposição à situação de vulnerabilidade dos professores. Uma forma de comunicação que, embora tenha sido fundamental, extrapolou os limites da escola e sequestrou a intimidade dos/as professores/as embaçando até onde a pouca visão alcançava.

Porém, é importante ressaltar que foi constatado que, em torno de 30% das crianças ficaram totalmente sem acesso à internet, logo nem o *WhatsApp* foi o caminho para se aproximarem da escola.

No retorno ao ensino presencial, o uso do aplicativo parece ter se enfraquecido. Há algumas razões para isso. A primeira, já explicitamos, é o próprio fato da exclusão daquelas crianças que não tiveram acesso ao aplicativo durante a pandemia, indicando que a comunicação por meio desse recurso nem sempre é capaz de atingir a todos.

Sobre outras razões, os/as participantes do grupo focal relatam que alguns mantiveram o recurso, outros não. Uma das participantes relata a perda da ferramenta, inclusive no próprio grupo de professores:

[...] nós ainda tínhamos o grupo de WhatsApp [...] a gente tinha um espaço de diálogo e de produção coletiva e que quando voltou totalmente presencial, a gente perdeu e não temos mais (Marcia, 2023).

51 Citado em nota anterior.

Em relação ao uso do aplicativo para a comunicação com as famílias, a professora Márcia afirma que ainda manteve seu grupo muito em virtude do que ela constatou em sua dissertação de mestrado, pois “[...] os dados indicam que a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp*, indicando a precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos (SANTOS, 2023, p. 108). Ainda, nas palavras de Souza:

Após, o impacto inicial causado pela gravidade da pandemia, as professoras se organizaram para entrar em contato com as famílias e reestabelecer o vínculo da escola com seus estudantes e esse contato foi realizado via *WhatsApp*, como indicado na maioria das pesquisas encontradas (EM REDE, 2020; DIAS; SMOLKA, 2021 *apud* SANTOS, 2023, p. 159).

Outra participante relata que manteve seu grupo, embora não seja obrigatório, ela o mantém ativo para manter contato com as famílias, mas que muitas não o utilizam mais:

Os grupos de *WhatsApp*? Eu, por exemplo, ainda mantenho o meu, mas não é obrigatório, porque ajuda muito na comunicação, nos recados e a manter esse contato maior com a família e ainda assim muitos não requerem esse contato com a gente mais, né? (Fabiola, 2023).

A impermanência dos grupos, verificada na recusa das próprias docentes em manter o uso do aplicativo para trocas, pode decorrer do “abuso” e da recusa de tudo que remeta àquele período e às condições impostas por ele:

A rotina escolar presencial foi esfacelada, Dias e Smolka (2021) descrevem que, de uma semana para outra, bilhetes antes colados nas agendas escolares cederam lugar às postagens em redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *blogs* institucionais que as escolas se viram obrigadas a fazer, acrescidos os inúmeros perfis profissionais que professoras tiveram que criar para garantir vínculos com seus estudantes; conversas e esclarecimentos feitos na secretaria da escola ou em sala de aula foram substituídos por mensagens via *WhatsApp* e ligações telefônicas. “Por meio desses contatos, muitas famílias relatavam que não tinham condições de acessar a plataforma oficial que disponibilizava as atividades ou aparelho que suportasse o programa” (DIAS; SMOLKA; 2021, p. 235 *apud* SANTOS, 2023, p. 111).

Por outro lado, os/as docentes ressaltam o uso de outras tecnologias:

Vou começar agora com *tablet*, lousa digital, vídeos que são algumas práticas que eu tinha antes da pandemia, como por exemplo, o acesso a jogos, só que agora eu vou entrar com uma forma mais acessível porque tem um *tablet* disponibilizado para cada criança (Márcia, 2023).

A gente tem o *Datashow*, a gente tem tela interativa, um *tablet* para cada criança da escola que fica com a gente guardado. A gente baixa os joguinhos de alfabetização

para incentivar, né? E a gente, coisa que a gente, se antes não utilizava tanto, agora [...] já colocou no nosso material didático (Lauriene, 2023).

As duas falas são de professoras que trabalham na capital do estado de Minas Gerais. Elas informam que contam com *tablets*, *data show*, lousa interativa e lançam mão desses recursos, como material didático que passou a fazer parte da sala da aula, como forma de incentivo à alfabetização.

No interior, a realidade não é a mesma. Uma das participantes relata o uso de vídeos retirados da internet como material para ilustrar conteúdos pedagógicos:

E as ferramentas digitais, a gente usou muito vídeo, né? [...] nossas aulas expositivas em cima da parte do mundo visual e isso trouxe assim, pra mim, hoje, pra minha sala de aula, eu consigo trabalhar muito com eles, é fazendo essa exposição de vídeo para complementar o conteúdo pedagógico. E assim, a nossa escola tem, a gente tem agora, esse ano a gente teve um privilégio. Eu não sei como que funciona para vocês, **mas para nós aqui (em Carangola), pelo menos para mim, é um privilégio de ter um *data show* e uma tela na sala, a gente ainda não tem computador, mas aí cada professor quando precisa um usa o seu** [...] a gente trabalha um vídeo... alguma coisa assim no *YouTube*, mesmo que seja mais infantil, a gente reforça e consegue alcançar um pouco melhor os objetivos (Fabíola, 2023).

Observamos que, embora a professora considere um privilégio contar com um *datashow*, ela precisa levar seu próprio computador para poder utilizar o equipamento. A disponibilidade de um telão com projetor é reforçada por outro docente que atua na mesma escola:

A gente tem aqui no telão, temos um projetor, mas não temos um computador, aí é aquele negócio, se eu não tenho o meu particular, eu não consigo desenvolver um trabalho mais satisfatório, **como no meu caso, eu não tenho um pra trazer pra a escola. Nem todos aqui têm** (Pedro, 2023).

Os professores Pedro e Jonce, problematizam a questão das diferenças de acesso aos aparatos digitais e às políticas e/ou planejamentos que já vêm prontos para serem executados em realidades tão diversas:

Percebemos a nossa realidade do interior. É diferenciada da realidade das colegas que estão aí, né? Em BH. **As coisas aí acontecem de uma forma e quando elas vêm acontecer aqui já está a km e km de vantagens** (Pedro, 2023).

[...] é... quando o Pedro veio apontando essa diferença aí do grande centro para o interior, no interior, aqui, a gente “ouviu dizer”. **Geralmente vem alguém da secretaria e fala assim, ‘é porque lá (na capital) tá fazendo assim’, a gente tem que fazer assim. Né? Já tem tudo engessado ali.** Não é assim que funciona. **A gente precisa dialogar mais, a gente precisa.** É aproximar mesmo das universidades, sabe? (Jonce, 2023).

“A gente precisa dialogar mais, a gente precisa. É aproximar mesmo das universidades”. Este trecho da fala do professor Jonce nos remete novamente às questões relacionadas às desigualdades e a dominação de determinadas esferas sociais, no caso, aquelas estabelecidas na capital do estado de Minas Gerais sobre os pequenos municípios e suas particularidades. Freire (1976) nos provoca sobre a existência de uma distância social nas relações humanas que não permite a dialogação, o sentido da participação na vida comum. O autor refere-se à dialogação como algo que implica na responsabilidade política e social do homem, isto é, “Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (p. 70). O grande domínio. A grande luz.

Considerações: memórias de um tempo ‘dentro da bolha’

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nosso objetivo inicial foi investigar discursos e práticas de alfabetização destacando as tensões, desafios e possibilidades enfrentadas no retorno ao ensino presencial, dentro das “bolhas”. Mas a partir das narrativas dos/as docentes, alcançamos uma compreensão muito mais ampla que os objetivos, pois como diz Bondía (2002, p. 21) “palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. As palavras dos/as professores/as nos aproximaram da realidade de que o ‘baque’ da escola no momento da pandemia pode ser medido pela quantidade de vidas que foram perdidas e, inexoravelmente, pela quantidade de afetos que desapareceram. A escola é um território diferente, complexo, totalmente diferenciado dos demais. “Então, o que os vaga-lumes iluminam? O que nos dizem eles sobre nossa própria resistência, sobrevivência na humanidade”? O que os/as professores/as nos sinalizam com suas experiências, pequenas luzes intermitentes?

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...] (BONDÍA, 2002, p. 27).

As memórias de um tempo ‘dentro da bolha’, isto é, os primeiros dias do retorno ao ensino presencial, nos aproximou das experiências e percepções dos/as professores/as que são únicas, são formas de ‘ver e estar no mundo’. Mas, para nós, ficou o desafio de pensar sobre o que permanece e o que foi ressignificado nesse tempo. Podemos dizer que permanece a certeza de que a alfabetização só acontece com presença e afeto; que a alfabetização prescinde da materialidade para além da intencionalidade pedagógica. Apesar do assombro dos/as professores/as pela comprovação dos prejuízos causados às crianças no que se refere à garantia do direito de aprendizagem da leitura e da escrita e da fragilidade das ações empreendidas pela escola para o atendimento às crianças na pandemia, professores/as “representam diversas formas de resistência da cultura, do pensamento e do corpo diante das luzes ofuscantes do poder da política dominante”.

O professor Jonce nos encorajou a escrever este texto a partir da metáfora da “Sobrevivência dos Vaga-Lumes”. Jonce nos encorajou a escrever o que estamos sentindo neste momento. Então, nos amparamos na filosofia, na poesia, nos mitos e lendas, no “saber da experiência” para ampliar o olhar sobre nós, professores e professoras: vaga-lumes que brilham intermitentes diante da grande luz do poder dominante que chega para nos ofuscar: a desvalorização da carreira docente, a falta de incentivo, o sucateamento das escolas públicas, todos os tipos de desigualdades que sofremos e assistimos em nossas salas de aula em todo tempo e, principalmente, no pós-pandemia. Recorrer ao diálogo com a arte nos permitiu pensar que ela “é necessária para que o homem se torne capaz se conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 1967, p. 20).

Entendemos, por fim, que ter chegado no escuro, pós pandemia na escola, não fez sucumbir o desejo de ensinar. A esperança reacendeu a condição da vida, da existência dos sujeitos, que ao sair das bolhas, puderam ver para além do que se apresentou naquele momento. O retorno pós-pandemia evidenciou que a escola ainda é capaz de provocar metamorfoses e simbioses profundas.

Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar (THIAGO DE MELLO).

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Detalhamento dos protocolos para retorno ao atendimento presencial na educação infantil das redes municipal e parceira de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2021c.

BONDIÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**: uma interpretação marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOULART, Cecília. **Alfabetização**: o conhecimento da escrita como forma de existência e de resistência. 29 jul. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/alfabetizacao-o-conhecimento-da-escrita-como-forma-de-existencia-e-de-resistencia-colaboracao>. Acesso em: out. 2023.

MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

PAMPANINI DIAS, D.; BUSTAMANTE SMOLKA, A. L. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021.

POMBO-DE-BARROS, C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 351-360, abr. 2010.

PUCHEAU, Alberto. **Vidas rasteiras**. São Paulo: Editora Bregantini, 2020.

SANTOS, M. S. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: MOREIRA, A. F. *et al.* (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-90.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

O OLHAR DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SOBRE O PERÍODO DE RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Cecília Maria Aldigueri Goulart
Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Érika Menezes de Jesus
Vanêssa Vieira Silva de Medeiros

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Nosso estudo apresenta os resultados da pesquisa realizada com professores do Estado do Rio de Janeiro para compreender as condições da alfabetização infantil no período de pós-pandemia com o retorno às aulas presenciais. Nosso Estado não participou da primeira etapa da investigação que analisou as condições da alfabetização das crianças brasileiras durante a pandemia. Assumimos o desafio de realizar a segunda etapa da investigação no referido Estado, passando a integrar a AlfaRede nacional, como integrantes do grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas/UFF*, coordenado pela Prof. Dra. Cecília M. A. Goulart.

As perguntas que orientam o estudo são: Como as alfabetizadoras e os alfabetizadores do Estado do Rio de Janeiro trabalharam para ensinar crianças a ler e a escrever no período de volta ao presencial, pós-pandemia? Que realidades encontraram? Que dificuldades? Que desafios? As indagações visam contribuir para o alcance do objetivo geral da pesquisa, buscando entender problemas da realidade pedagógica do processo de alfabetização, após o período crítico vivido pela sociedade como um todo.

Trabalhamos conjugando a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa como possibilidades investigativas que se complementam, sendo essenciais ao entendimento da realidade humana, pois:

[...] a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas. Portanto, em relação à abordagem qualitativa, o método dialético, como diz Sartre, recusa-se a reduzir. Ele ultrapassa conservando (MINAYO, 1996, p. 11-12 *apud* FERREIRA, 2015, p. 15).

Na abordagem inicial dos dados, organizamos conhecimentos sobre os professores-sujeitos da pesquisa, no intuito de caracterizar o grupo de participantes do estudo. Num segundo momento, organizamos dois grupos, trabalhados como grupos focais,

para aprofundar qualitativamente o conhecimento da realidade, ou das realidades, vividas pelos docentes na volta ao presencial.

Considerando-se o grupo focal como instrumento de pesquisa, podemos observar valores, percepções, sentimentos e outros, em relação a um determinado tema num ambiente de interação. Para Kitzinger (2000 *apud* TRAD, 2009), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Caracterização geral dos professores participantes do Estado do Rio de Janeiro

Iniciamos a aproximação de professoras e professores do Estado do Rio de Janeiro com a divulgação de um questionário em que os profissionais se apresentam, fornecendo informações básicas sobre suas vidas, a formação e a atuação profissional.

Recebemos respostas de 96 professores residentes e atuantes profissionalmente no Estado do Rio de Janeiro. A participação mais expressiva se concentra em três municípios: Rio de Janeiro, a capital do Estado, com 35 respondentes (36% do total); Petrópolis, com 23 participantes (24%); e Niterói, com 10 participantes (10%). Nos demais dezenove municípios houve uma representação pequena de, pelo menos, um participante em cada um.

Em relação ao gênero, 97% dos participantes são do gênero feminino e 3% do gênero masculino. Em relação à raça, 55 pessoas se identificaram como brancas; 24, pardas; 16, pretas; e uma, indígena.

Em relação à formação, apenas uma participante apontou o Ensino Médio como nível de escolaridade, informando, entretanto, que está realizando um curso de graduação. Todos os demais apontam a formação na Educação Superior, sendo 22 participantes em cursos/programas de graduação e 73, em cursos de pós-graduação. Estes estão assim distribuídos: 40 participantes com curso de especialização; 21, mestres, e 12, doutores. Sessenta participantes fizeram a formação no curso de Pedagogia e apenas uma, no Normal Superior. Há nove participantes que, além da Pedagogia, são formadas em uma segunda graduação. Há também 21 participantes formados em licenciaturas. Uma é Licenciada em Biologia; os demais não especificaram a área de formação.

Há também um participante com formação em cada uma das seguintes áreas: Psicologia, Ciências Sociais e Gestão de Projetos. Ainda sobre o aspecto da formação, 81 participantes frequentaram cursos presenciais: sete, na forma semipresencial, e oito, em EAD. Para finalizar, 55 participantes realizaram a graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 41 participantes, em IES privadas. Observa-se, assim, que se trata de um grupo com majoritária formação em cursos de pós-graduação, a maioria formada na área de atuação.

Sobre a atuação profissional, 74 participantes atuam como professores em sala de aula; 21, em funções de gestão, como coordenação, supervisão ou direção; e um participante atua em biblioteca e sala de leitura. De acordo com o quadro a seguir, podemos afirmar que a maioria docente atua em redes públicas.

Quadro 1 – Tipo de Rede de Ensino de atuação

Rede em que atua	Qtde	%
Federal	28	29%
Municipal, Privada	1	1%
Privada	4	4%
Municipal, Estadual	6	6%
Estadual	2	2%
Municipal	55	57%

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa AlfaRede (2023).

É possível relacionar os dados da tabela apresentada ao fato de que a maioria possui vínculo empregatício efetivo (80%) e trabalha em apenas uma escola (66%) ou em duas (26%)⁵². Em relação ao tempo de exercício na profissão, observamos que a maior parte é constituída por professores experientes, visto que 41 professores têm mais de 20 anos no magistério; 14 participantes têm entre 16 a 20 anos; 19 participantes têm entre 11 a 15 anos; 12 professores têm entre 6 a 10 anos; e apenas 10 respondentes têm até 5 anos de experiência no magistério.

Considerando os dados apresentados, o grupo de professores do Estado do Rio de Janeiro se caracteriza majoritariamente por mulheres com formação em nível superior, servidoras públicas tanto da rede federal quanto de redes municipais, atuando como professoras regentes de turma, com considerável tempo de experiência no magistério.

Aprofundando o conhecimento sobre os professores do Estado do Rio de Janeiro: os grupos focais

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre como ocorreu o retorno às escolas de modo presencial pós-pandemia, os docentes integrantes da pesquisa foram consultados a participar de mais uma atividade, por meio de convite enviado através dos endereços de e-mail registrados no questionário inicial. Foi solicitado que informassem, preenchendo um breve formulário, dias e horários em que poderiam participar de um encontro síncrono na plataforma RNP. Como resposta a esse segundo convite, obtivemos onze respostas.

52 Sobre esse aspecto, apenas três responderam que atuam em três ou mais escolas, sendo que dois responderam que atuam em funções de coordenação, supervisão ou direção. Há ainda um respondente que afirmou nunca ter trabalhado em escola e que exerce sua profissão com aulas de "reforço" particular.

A partir das opções de dias e horários enviadas por dez professoras e por um professor, definimos dois dias para os encontros síncronos: o primeiro, numa segunda-feira à noite, e o outro, na terça-feira à tarde. Após a definição, contatamos novamente não apenas as onze pessoas que nos responderam, mas todos os noventa e seis respondentes do primeiro questionário, convidando-os a participar de um dos encontros síncronos. Recebemos a confirmação de presença de onze professoras/es. Importante sinalizar que nem todas as pessoas foram aquelas que responderam ao contato preliminar sobre dias e horários: daquelas, cinco não confirmaram participação. Desse modo, novas cinco pessoas se juntaram ao grupo disponível para a conversa nos dois grupos.

Efetivamente, tanto no encontro de segunda-feira quanto no encontro de terça-feira houve a presença de quatro docentes, sendo que uma das docentes participou nos dois dias.

Os encontros foram gravados e o material foi transcrito. A análise foi realizada considerando os eixos que foram se destacando, mas não somente, já que outras dimensões do retorno das escolas ao ensino presencial foram aparecendo e não poderiam ser deixadas de lado. Os eixos principais foram: expressão de sentimentos e reações das crianças; avaliação diagnóstica; uso de novas tecnologias; nível de conhecimento sobre leitura e escrita no retorno presencial à escola; mudanças incorporadas; principais atividades de leitura e escrita; frequência das crianças; desafios; aprendizagens obtidas no período pandêmico; e participação/intervenção das famílias no retorno ao presencial.

Docentes integrantes dos grupos focais – breve perfil

Traçaremos um breve perfil dos participantes dos dois grupos focais, recuperando informações expostas por eles no questionário inicial. Sobre as unanimidades: todos são servidores públicos, com vínculo efetivo, e trabalham em escolas urbanas da região metropolitana do Estado, com a seguinte divisão: cinco, pertencem à capital; uma, ao município de Duque de Caxias; e uma, a Niterói. Em relação ao gênero, tivemos a participação de seis mulheres e um homem. Desses, três se consideram pardos; dois, brancos; e dois, pretos.

A respeito da formação acadêmica, todos possuem escolaridade em nível superior: uma professora é graduada; duas, especialistas; duas, mestres; e dois, o professor e uma professora, doutores. A graduação de cinco dessas pessoas é em Pedagogia; outras duas informam a graduação em Licenciatura, sem especificar a área, no entanto. No grupo síncrono, entretanto, foi informado que as graduações cursadas foram em Matemática, Letras e Ciências Sociais, sendo que essa última também tem formação em Pedagogia. Todos cursaram universidades públicas, salvo uma que se formou em IES privada. Todos estudaram de modo presencial.

Em relação ao tempo de experiência, três professoras atuam há mais de 20 anos no magistério; duas, de 11 a 15 anos; e duas, de 6 a 10 anos. Dos participantes dos grupos focais, apenas um trabalha em duas escolas, os demais trabalham em uma única escola: cinco são professores regentes de classe e dois atuam em função de gestão, na coordenação, supervisão ou direção.

Aprofundando o conhecimento sobre o trabalho realizado presencialmente, no Estado do Rio de Janeiro, no período pós-pandemia: os grupos focais

A conversa nos dois grupos focais que realizamos ocorreu sem dificuldades, mostrando a disposição das professoras e do professor de colaborar com o estudo. Para ultrapassar o momento de silêncio inicial, as pesquisadoras agradeceram a participação de todos, destacando a importância de conhecer aspectos da realidade das práticas pedagógicas (i) com as variadas restrições que a pandemia provocou (primeira etapa da pesquisa); e (ii) no retorno aos espaços escolares, presencialmente, no período pós-pandemia (segunda etapa da pesquisa).

Aos poucos fomos expondo os objetivos e passos da pesquisa, ressaltando a importância de saber o que marcou a sala de aula e a escola na volta ao ensino presencial. Como indica Kaufmann (2011, p. 79), buscamos aos poucos quebrar a hierarquia na interação pesquisador-pesquisado para chegar ao tom de uma conversa em que a escuta do outro se mostra fundamental para que o envolvimento aconteça. Como alunos e alunas retornaram às escolas? Como aconteceram as relações interpessoais? O que se destacou nas cenas de sala de aula? Que desafios foram encontrados? As pesquisadoras mencionaram alguns indicadores apontados no roteiro aberto organizado no planejamento da pesquisa para orientar a realização dos grupos focais. A partir daí, os docentes começaram a dialogar.

O primeiro grupo focal

O primeiro grupo se reuniu no dia 26 de junho de 2023, durante aproximadamente duas horas e quinze minutos, a partir das 18h. O grupo foi formado por quatro participantes professores, além das pesquisadoras. Três docentes participantes atuam em escolas públicas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro, cujo ingresso se faz por disputado concurso. O salário é diferenciado das redes públicas municipais e da rede estadual/RJ e há um contínuo trabalho de formação e discussão da prática pedagógica. A quarta docente faz parte do quadro de uma rede pública municipal, de município vizinho ao Rio de Janeiro, em que também há um investimento contínuo na formação de professores. Abaixo estão os principais aspectos destacados pelos professores na atividade de pesquisa realizada, em relação ao retorno ao ensino presencial após o período de pandemia. Os docentes foram nomeados como LO, LA, CA e DE.

Retorno ao presencial, planejamento coletivo, expressão de sentimentos, dificuldades, diferenças e especificidades

O retorno ao ensino presencial foi explicitado num primeiro momento com a palavra *caos* pelo professor LO. Um dos fatores levantados para tal caracterização foi que o retorno se deu ao mesmo tempo em que acontecia a mudança da escola

para outro prédio, próximo ao prédio antigo, mais novo, maior e mais adequado ao tamanho da escola e às atividades ali realizadas. Ao lado do destaque ao trabalho com livros de literatura no cotidiano e ao planejamento coletivo, também foram citadas dificuldades de várias ordens: “conflitos, gritos, choros, bateção” e palavrões, gritados principalmente por alunos do Ensino Fundamental II, cujas vozes entravam pelas portas e janelas abertas para as quadras esportivas.

O professor LO lembra que retornaram ao presencial no dia quatorze de fevereiro de 2022. O retorno presencial foi vinculado à mudança de prédio, de espaço físico, “daquela escola que a gente conhecia fisicamente”, disse o professor. E estavam saindo da *nuvem*, do ensino remoto: “a escola que está no chão que vai pra nuvem, que volta pro chão, né?” Estavam na nuvem e foram para o chão e nesse chão viveram conflitos, “o desespero”. Voltaram para um prédio que ainda necessitava de obras estruturais e com falta de ventiladores e/ou ar-condicionado e internet. Isso fazia com que a sala precisasse ficar com a porta e a janela abertas, por causa da contaminação da *covid*. A quadra da Educação Física ficava nos fundos da sala de aula que, com as janelas abertas, demandava maior esforço de fala dos docentes, prejudicando muito as aulas. O professor teve muitos problemas de garganta.

Mobilizada pela fala do docente, a professora LA inicia seu relato informando que a escola onde trabalha fez revezamento de grupos de alunos, seguindo orientação dos órgãos da área de Saúde, que limitavam a quantidade de estudantes por metro quadrado, no início do retorno ao ensino presencial, no final do ano letivo de 2021. As aulas somente voltaram a ser regulares em fevereiro de 2022.

Até mesmo o descompasso dos calendários, em relação à tradição da demarcação dos anos letivos nas escolas, trouxe dificuldades para conceber o trabalho pedagógico e avaliá-lo.

“Era fevereiro de 2022, mas era final ainda de dois mil e vinte e um”, essa fala da professora LA esclarece o descompasso: estavam em 2022, mas o ano letivo era o de 2021. A professora comenta que em 2021 havia um distanciamento dos alunos porque estavam divididos em grupos. Em 2022, voltaram ao trabalho com as turmas de 1º ano, vindos da Educação Infantil, muito agitados, com pouca capacidade de prestar atenção, muita dispersão e muito palavrão. As turmas trabalhavam com revezamento dos grupos entre o presencial e a modalidade remota.

Com a ampliação da vacinação, todos puderam retornar para o ensino presencial. A professora LA comentou outra dificuldade ligada a licenças de professores, com base em um documento oficial. Por exemplo, mães de bebês com menos de um ano, pessoas “com uma certa idade”, pessoas com doença tratada com imunossuppressores etc., foram pessoas que não precisaram voltar ao trabalho presencial ao mesmo tempo que as demais, como a própria professora que tinha um bebezinho. Todas as medidas geravam a necessidade de reorganização da escola, o que nem sempre foi fácil.

A professora CA, por sua vez, atenta ao que relataram os colegas, ressalta que a função dela no retorno ao presencial não foi como regente de turma, mas atuante na recuperação e no apoio aos alunos remotamente. A decisão foi tomada pela escola por CA ser idosa e por residir muito distante da escola. De acordo com a professora a modalidade remota, nesse caso, visou também a não reduzir o tempo de aula

presencial dos alunos. Para surpresa dela, entretanto, os alunos desapareceram do apoio online.

Depois de muito tempo tentando compreender as ausências dos alunos, através de contato com coordenadores, responsáveis e mesmo alunos, observou que as próprias professoras das turmas, diante do grande descompasso de aprendizagem dos alunos, começaram a organizar um apoio no tempo presencial. Com esse apoio da professora do núcleo comum, os alunos acabavam não comparecendo ao apoio online. Poucas crianças conseguiram se manter no apoio presencial e online.

O professor LO se pergunta retoricamente como fica o trabalho nesse processo, com essas ações e reações todas. Como ensinar a ler e a escrever? Com a mudança de sede em fevereiro de 2022, a equipe da escola fez um planejamento coletivo. Entretanto, conversando sobre as turmas, perceberam que os grupos eram diferentes, havia especificidades entre eles, também em relação a conflitos e brigas. Essa observação levou os professores a rever o que haviam produzido, os materiais e os livretos. Começaram a viver outra experiência e outras mediações que fizessem sentido para o retorno das crianças à escola. De acordo com o professor LO, depois de viver as dificuldades no ensino remoto, voltaram para o chão com cuidado: “desceu assim, sabe quando a gente tá andando de avião, você vai descendo por camadas, né? A gente não faz um uma descida abrupta, a gente fez isso, né?”.

LO destacou uma preocupação com questões humanas quando se identificava com os alunos já que também se sentia disperso, sem concentração, depois de uma hora de aula de espanhol na tela, no caso dele. A literatura foi um caminho. Trabalhou com o livro *Emocionário* que acabou se transformando num projeto da turma, já que era o que as crianças mais gostavam de fazer – expressar suas emoções, inclusive porque não havia um padrão, elas expressavam ali o ódio, por exemplo, e exercitavam a escuta. Escutar porque a criança tem ódio, porque tem raiva, escutar tudo isso. Muitas vezes, de atividades como essas surgiam atividades de escrita e reescrita. Cândido (2004) nos instiga a relacionar a literatura ao processo de humanização, que é como também pensamos o trabalho pedagógico. E como o autor concebe essa relação?

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Na sequência Cândido destaca que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180). Mesmo considerando o conturbado momento vivido, após um período de interrupção forçada da normalidade da vida social, as decisões pedagógicas convergiram para movimentar e acolher as emoções de docentes e discentes, desdobrando-se em situações de leitura e escrita.

A turma era muito intensa: “Então as crianças amavam demais, elas odiavam demais, elas gritavam demais, elas brigavam demais.” O professor relatou que, no final do ano, uma colega o interrogou dizendo que ele falava muito alto na sala de aula. O professor respondeu que se ele não falasse alto, não gritasse, as crianças não o ouviriam.

A professora DE informou que na escola em que atua o retorno presencial das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano se deu em outubro de 2021; o quarto e o quinto ano retornaram antes. As crianças pequenas dos anos iniciais foram divididas em dois grupos nomeados por cores, o amarelo e o vermelho. Cada grupo ia numa semana, alternadamente. DE ficou com uma turma de segundo ano que já havia estado sob a responsabilidade dela no primeiro ano online. Ela e outra professora se revezavam. DE destaca que na turma online somente três alunas frequentavam. No presencial, contudo, a turma compareceu de modo expressivo, dividido em grupo amarelo e vermelho.

Atividades de leitura e escrita, estratégias pedagógicas e aprendizagem

O trabalho com a literatura foi um caminho fértil para realizar a prática pedagógica, conforme entendemos. Segundo a professora LA, no retorno, houve um investimento grande também em trabalhos coletivos objetivando a convivência e o diálogo.

A professora refletiu que deveriam ter realizado atividades mais leves no retorno às aulas presenciais. Concordou com o professor LO quando falou que deveriam ter se concentrado em atividades mais voltadas para a arte, para a sensibilidade humana.

LA informou que no ensino remoto houve muito cuidado em procurar garantir o máximo de acesso das crianças a atividades lúdicas. No retorno ao presencial, quando todos tinham tomado a primeira dose da vacina, ainda houve muita atividade tentando dar conta da importância de maior ludicidade, olhando a criança integralmente. Havia algumas que tinham perdido familiares para a covid, por isso o desejo de algo mais leve, “uma coisa mais tênue”, nas palavras da professora.

Ela salientou, entretanto, que houve “muita cobrança também, como se a gente estivesse com preguiça de trabalhar” e, ainda de acordo com a professora, os colegas e ela sabiam que precisavam avançar, que havia sido bom perceber os avanços, que o ensino remoto não havia sido um tempo perdido. Começaram a perceber alguns retornos, observando que o período excepcional não havia sido completamente frustrante, o que se contrapõe à impressão das famílias de que não tinha havido avanços na aprendizagem. Segundo Espíndola e Jesus (2015, p. 72):

é fundamental que nós, profissionais da educação, percebamos que a responsabilidade da educação escolar é nossa, ou seja, os pais e responsáveis nem sempre têm a visão do processo de ensino e aprendizagem como nós temos. [...] eles não são os profissionais que estudam e que trabalham sobre/com os processos (ESPÍNDOLA; JESUS, 2015, p. 72).

Muitas vezes é importante esclarecer determinados posicionamentos dos docentes. A docente destacou que, ao mesmo tempo em que havia crianças que não tinham avançado, porque não tinha quem fizesse a mediação em casa com o trabalho da escola, havia outras que tinham aprendido, e nem todas tiveram professores particulares. Daí veio a “felicidade com os retornos”, segundo a professora LA. De acordo com a avaliação dessa professora, quem sofreu mais foi o grupo que na época cursava o quinto ano, já que viveu o segundo e o terceiro ano remotamente, tendo retornado ao ensino presencial no quarto ano e, na época da pesquisa, estava no quinto ano. A comparação se dá, conforme informado, com base na produção das crianças antes da pandemia, com a energia e o ritmo que demonstravam, tanto de produção de escrita quanto do movimento de se proporem a realizar atividades e de prestar atenção.

Por esses motivos, a professora LA considerou que o grupo que mais viveu o ensino remoto foi o que menos avançou, assim como as crianças do primeiro ano que voltaram ao primeiro ano e naquele momento estavam no terceiro ano. A professora LA fez questão de assinalar que houve, além da preocupação em cuidar das crianças, a preocupação em acolher as crianças.

Segundo a professora DE, os alunos apresentavam muita dificuldade com “as habilidades que são desenvolvidas na Educação Infantil, como recortar as letras O, A; o desenvolvimento da coordenação motora fina e a coordenação maior, global”. A docente comentou que as atividades de pular, abaixar, andar com um pé só, ligadas à coordenação motora de um modo geral, haviam sido perdidas. Os destaques da professora evidenciam a valorização do desenvolvimento de habilidades e da coordenação motora, diferentemente de um trabalho com aspectos das realidades das crianças, com o conhecimento de mundo deles.

A mesma professora destaca, entretanto, que, entre as atividades realizadas na escola em que trabalha, se realizam leituras de histórias, escritas no quadro, trabalhos com parlendas e canções. Acrescenta que os docentes trabalham com os nomes das crianças, destacando palavras que começam ou terminam igual, por exemplo, ou que rimam. Outras atividades mencionadas por DE são relacionadas ao trabalho com a caixa mágica de matemática (base 10), o jogo UNO, desafios matemáticos, trabalho com gráficos, leitura de imagens, leitura e reescrita de fábulas e parlendas. Práticas pedagógicas apoiadas em diferentes referenciais teóricos se evidenciam, caracterizando a miscigenação conceitual da didática da alfabetização.

Avaliação diagnóstica

O conjunto de professores da escola federal realizou uma avaliação diagnóstica para observar o que as crianças haviam aprendido com as atividades realizadas durante o período de pandemia.

A professora DE informou, por sua vez, que seus colegas professores da rede municipal fizeram uma avaliação diagnóstica, além da realizada pela escola que consistia em atividades enviadas para casa, embora alguns alunos não tivessem levado. A avaliação das professoras regentes de classe foi para saber como os estudantes se

manifestavam em relação a conhecimentos básicos, conforme DE: reconhecimento de letras, número, diferenciação de números e letras, “coisas assim”: “Eles sabiam, tinha muita noção disso tudo, tá?”. Ainda de acordo com a professora DE, aqueles que não responderam foram os que desapareceram e que a escola teve que fazer uma busca mais intensa, já que, não fizeram o primeiro ano *online* também. No caso da Educação Infantil, não fizeram o último ano.

LO ressalta que, como LA, na escola também fizeram diagnósticos a partir da leitura e da escrita, com base no trabalho que estava sendo desenvolvido na escola. Perceberam vários cadernos bem organizados e letras bonitas. Observando mais detidamente os cadernos nas atividades do cotidiano, ouviram de crianças comentários como “mamãe fez pra mim”, “A mamãe organizou isso”. Foram percebendo que as crianças não sabiam tudo o que as docentes pensavam que soubessem, porque tinha muita interferência familiar. LO lembrou de uma turma do primeiro ano em que viveram muitos conflitos: “de agressão, de violência, de cadeira que voou, de criança que comia cabelo, outro que batia no outro”. E continuou lembrando que houve cenas de gritos, de choro, conflitos imensos, que LO relacionou à questão do corpo, à necessidade de contato físico, com “os esbarrões e as bateções”, lembrando da utilização de máscaras por todos, os rostos escondidos. A questão da partilha, da escuta, não existia, segundo a leitura de LO: “se uma criança falava e a outra estava falando, a outra se levantava imediatamente, batia na outra”, ressaltando a necessidade de muita mediação de conflitos.

Relata LO: “eu lembro das brigas e de separar briga e de cadeira voar. Gente, muitas cadeiras da mesa, sabe, né? Muitas cadeiras voando, falando... as crianças brigavam, elas pro alto assim... Aí eu falava assim: meu Deus!”

A realidade dos professores, demandas e cobranças

A professora LA lembra da condição humana das professoras por serem mães com filhos, que viveram a pandemia, que também perderam pessoas e que voltaram e receberam cobranças, em que o comando “precisa” predominava. Na família, o mesmo comando era apontado incessantemente: “precisa”, “precisa”, “precisa”... Ela pergunta: “Quem nos acolheu?” Lembra de ter visto muitos colegas também melindrados, sensibilizados. Muitos adoeceram, de resfriado, de covid, de outras doenças, ou com queda na imunidade. A professora não considera que somente a falta de interação pudesse deixar as pessoas sensibilizadas, mas uma questão global, uma grande exaustão. No seu depoimento relembrou as inúmeras cobranças que marcaram o período: a produção e entrega de relatórios, por exemplo. A docente afirmou que, embora o trabalho com as crianças fosse extremamente cansativo, como o é sempre, foram elas as que menos fizeram cobranças, destacando que houve pouco cuidado com professores.

Os alunos entravam em embates, alguns partiam mesmo para o empurrão e para o soco, mas eram a minoria, de acordo com a docente LA. Destacou que houve muita agressividade verbal e muita impaciência: “Eram muitos e todos queriam ser

ouvidos”. A imagem que a docente criou é que as professoras se aproximavam da cena em que se deixa “um vídeo rolar no *YouTube* enquanto se conversa com a família”. Segundo ela, as professoras se transformaram no vídeo do *YouTube*: “Eles (os alunos) conversam todos ao mesmo tempo e você ali tentando chamar a atenção, né? Eles nos faziam vídeos do *YouTube*, aí eu falo pra eles, olha só, eu não sou uma *youtuber*”.

A imagem da professora sendo vista como o vídeo do *YouTube* está ligada ao fato de que ela poderia ser interrompida a qualquer momento e voltar depois “rapidinho, pra ouvir aquilo que (ela) perdeu, que você perdeu, o que ela tava falando”. A professora sente seu trabalho como uma aula perdida, convocando os alunos à escuta – “a minha aula vai embora, então você precisa me escutar”. A frustração da professora é salientada também quando relata que tal atitude continuava a ser observada à época da participação no grupo focal. Para ela, mudar esse modo de relacionamento se constituía num grande desafio. Ressalta, entretanto, que crianças já habituadas ao ambiente escolar anteriormente, quando voltaram se adaptaram mais rapidamente. Eram os que estavam no quarto e no quinto ano, em 2022.

O docente LO lembrou que chegava em casa e dormia por quatro horas. Informou que havia engordado quinze quilos durante a pandemia e que não fazia atividade física. Comentou sobre a necessidade que sentia de beber muita água para conta da voz, enfatizando que tudo foi muito intenso. Refletiu que deveriam ter proposto uma escola em que se escutasse mais, com mais dinâmicas e mais teatro, uma ação maior com o corpo, um trabalho corporal, mais rodas, mais cirandas, e que saíssem da sala de aula.

No grupo, comentou-se tanto sobre o adoecimento de professores e a decisão de fazer reuniões semanais para dar conta das demandas quanto sobre as muitas ausências de crianças por motivo de doença. Houve turmas de terceiro ano em 2022 com muitas crianças analfabetas por causa dos dois anos de pandemia, 2020 e 2021. “Todas as turmas tinham um grupo de crianças que não aprendeu” era o consenso.

Desafios

Desafiador, segundo a professora LA, foi lidar com os responsáveis referindo-se aos momentos de aula remota: “como eles estavam ali dentro na nossa sala de aula, eles viviam a nossa aula e eles mediavam a nossa aula”. Nas palavras de LA, “muitos se sentiam no direito de exigir coisas”. Ela destacou como curioso o fato de que os docentes faziam as Reuniões de planejamento semanal (RPS) para definir, com base no Plano Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da escola, o que, coletivamente, estava sendo selecionado como conteúdo prioritário naquele momento. A docente informou que, mesmo em atendimentos solicitados por responsáveis, eles colocavam tais documentos sobre a mesa e exigiam que determinados tópicos fossem trabalhados. LA reproduziu a fala de um responsável: “*eu quero que você me elenque aqui o que que vocês vão trabalhar, porque isso precisa ser trabalhado, isso também, isso também, isso também*”. A professora se refere ao fato de a escola se orientar democraticamente e questiona se tais falas caracterizem atitudes democráticas: “a

gente é uma escola muito democrática, né? Os responsáveis têm voz, né? Todo mundo tem muita voz”. A docente deixa entrever que em falas como essas o desrespeito à formação e à autonomia pedagógica da professora se manifesta de modo claro.

Segundo as palavras de LA, os responsáveis fizeram uma “confusão de exigências”, como se assumissem a posição de chefia: “Sou seu chefe você precisa me prestar esclarecimentos”. Ou seja, atuaram como se hierarquicamente os pais determinassem o que os professores deveriam fazer. A professora comentou: “Era tudo muito assim inquisitório. Não sei se a palavra é essa.” Salientou que os e-mails dos responsáveis eram muito afrontosos. Aos poucos, conseguiram lidar com essas situações e conquistar alguns responsáveis. Algumas exigências grandes continuaram. A docente deu o exemplo de um sábado letivo em que as famílias foram convidadas a participar com a ressalva de que comparecesse apenas um responsável por criança, já que o ambiente era pequeno.

A proposta era que estivessem responsáveis e crianças dentro de uma mesma sala. Alguns e-mails recebidos em retorno ao convite continham afirmações como: “você estão afastando as famílias da escola”, “querendo a gente longe”, porque a participação seria de somente um responsável por criança. Além desse tipo de cobrança, a professora insistiu em dizer que havia muita cobrança em relação ao conteúdo trabalhado.

Ao final, restou como o grande desafio declarado pelo grupo ter uma escuta sensível para cada criança, que pudesse levá-las a se encantar com o mundo.

DE destaca que as turmas ficaram muito heterogêneas, como qualquer turma, mas foi muito complicado nessa conjuntura. A Fundação Municipal de Educação de Niterói propunha as atividades e as professoras corrigiam. E por que a heterogeneidade? Alguns alunos, mesmo não tendo participado de aulas online, tiveram aulas particulares, com professores ou com a própria mãe. Ou seja, alguém ensinou a eles. Em outro grupo, as atividades pareciam ter sido feitas pelo pai ou pela mãe, considerando a qualidade das respostas no Caderno de atividades. E havia um terceiro grupo que tinha feito o primeiro ano, que já lia mesmo online; as meninas, principalmente, conseguiram um bom avanço. Havia crianças que estavam lendo bem, “bem mesmo, palavras complexas, lendo textos pequenos”. Resolveram planejar algumas atividades que contemplassem todos. Ressalta, entretanto, que foi bem complicado por conta da heterogeneidade, da assimetria de conhecimentos das crianças. DE chamou atenção também para o fato de que a vacina não havia sido liberada para as crianças até um determinado momento, o contato precisava ser evitado, por isso houve a proposta de organização das turmas em grupos.

Havia muitos “não” circulando, segundo DE: “do não sabe, do não fez, não fez porque a gente entendeu também que muitos não participaram, porque não tinham celular, porque não tinham internet...”. Isso considerado, as docentes decidiram aliviar as cobranças, “pegar leve”, e não colocar muita carga no período de outubro a dezembro. Seguiram com as aulas e com o planejamento.

A necessidade de todos se manterem distanciados, por causa da possibilidade de contágio, segundo a professora, fez com que os alunos se comportassem, “ficassem na deles”. DE mostrava a diferença de comportamento em relação aos alunos agitados

de LA e LO, ressaltando que eles se referiam a 2022 e ela, ao último trimestre de 2021. Em 2022, contudo, quando todos retornaram ao mesmo tempo, sem a divisão em grupos alternados, amarelo e vermelho, a agitação foi grande também, ela afirma.

DE não seguiu com a turma anterior. Voltou a lecionar para uma turma de primeiro ano que veio da Educação Infantil, e diz que eles eram muito agitados, queriam falar o tempo inteiro, sem dar espaço para ela, e observava muita dispersão, conversas sem foco. Os palavrões também fizeram parte do vocabulário e as crianças diziam que ouviam nas músicas do TikTok.

LA também comentou sobre a impaciência das crianças e o desafio de lidar com as cobranças que os responsáveis faziam em relação ao “trabalho com conteúdo”. De certo modo, havia a impaciência dos responsáveis também.

Mudanças a serem incorporadas no trabalho cotidiano da escola

Com as reflexões sobre o retorno ao ensino presencial e a lembrança das brigas, de separar brigas e de cadeiras voando, entendem, conforme já ressaltado, que deveria ter havido mais teatro, ciranda, mais espaços, mais atividades com o corpo, música, isto é, mais atividades lúdicas, artísticas.

LO relata que atualmente tem feito leituras no jardim, leituras na biblioteca, leituras em diferentes espaços, e se dá conta de que não podiam utilizar os espaços por causa do contágio, eram outras condições, destacando a relevância de trabalhos coletivos.

O segundo grupo focal

O grupo focal 2 se reuniu no dia 27/08, das 15h às 17h, conforme já informado. Dele participaram quatro docentes. Três docentes – LI, AA e CA – integram o quadro de renomada instituição pública na cidade do Rio de Janeiro, a mesma de LA e CA, que participaram do grupo focal 1; a quarta integrante é orientadora pedagógica em um município vizinho ao Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense – CL; além da participação das pesquisadoras. Embora nos dois grupos houvesse professoras da mesma instituição pública, de diferentes *campi*, entretanto, aspectos diferentes foram abordados, cabe ressaltar.

Após as apresentações, as professoras foram instadas a narrar como foi o retorno para o espaço da escola depois da pandemia, quais as estratégias utilizadas para o ensino da leitura e da escrita, como se estabeleceram a relação com as famílias, a avaliação diagnóstica, as propostas pedagógicas para alfabetizar, assim como os desafios enfrentados por elas. Ou seja, buscando contemplar eixos inicialmente pensados para a pesquisa.

O retorno às aulas presenciais

Como o grupo era majoritariamente de docentes do quadro efetivo da instituição pública federal, à exceção de CL, foi mencionada a diferença no retorno às atividades presenciais em relação a outras redes pública e privada. A seguir a informação de AA sobre o retorno, que considerou estranho, destacando que o atendimento somente à metade da turma a cada dia foi “um grande alívio”, por conta do contágio:

“A gente retornou, retornou o primeiro ano ainda num formato é, é, é dividido, né? A gente dividiu a turma... Metade da turma vinha num dia, para metade vir no outro, então acabava que a gente não tinha esse contato com todos, né? Mantendo um distanciamento... aquela coisa toda, né, ainda?”.

Sua reação de alívio e o destaque ao distanciamento salientam a tensão vivida no retorno ao presencial em que o medo predominava.

LI relatou que tiveram a semana de planejamento coletivo com a OP⁵³ em que conceberam um projeto com base em brincadeiras das crianças durante a pandemia. As crianças informaram as brincadeiras, incluindo aquelas com o uso de tecnologias. Cada professora desenvolveu o projeto em sua turma. Foram realizados planejamentos semanais com o grupo de cada ano de escolaridade, apoiados em diferentes orientações, já que foram feitos por área de conhecimento. Eram momentos em que as professoras também dividiam suas angústias e medos derivados de um momento histórico angustiante, sem que se soubesse como lidar com diferentes aspectos, como sinaliza LI a seguir:

“Nós voltamos com muitos medos, embora a ... (nomeia a escola) tenha demorado também um pouco para voltar, foi muita discussão tentando pensar da melhor forma possível para não ser imprudente, de acordo com o que a Fiocruz⁵⁴ muitas vezes encaminhava, mas tinha muito medo, né? A gente não sabia o que é que as crianças tinham vivido e a gente também viveu muita coisa.”

Medos e inseguranças compartilhados, acordos provisórios, um passo de cada vez, o que talvez justifique um acirramento dos conflitos, tanto entre as crianças, como na relação entre a família e a escola. Para AA, vivemos a “*geração on demand*”, em que se destaca a falta de paciência com o “*tempo de espera*”, configurando-se a exigência, tanto das crianças quanto das famílias, quiçá da sociedade, de que tudo se resolva rapidamente, o que vai de encontro às expectativas nutridas durante o período pandêmico de que “*as pessoas vão ser melhores*” depois que tudo passasse, lembrou AA.

53 Orientador(a) pedagógico(a).

54 Fundação Oswaldo Cruz. Tem como objetivo promover a saúde e o desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico, ser um agente da cidadania. Estes são os conceitos que pautam a atuação da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), vinculada ao Ministério da Saúde. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/fundacao>. Acesso em: 29 out. 2023.

Destacava-se a necessidade que as famílias expressavam, através da intensa comunicação via e-mail, de respostas às suas demandas pessoais, em uma preocupação exclusiva com seus filhos, “*desconsiderando os outros*”, como expressa LI. O intuito era “*de resolver as questões na mesma hora, de querer entrar na escola assim, não com... com um diálogo, mas com uma imposição.*”

Neste retorno, CL e LI pontuaram a dificuldade de obter notícias dos alunos, já que de algumas crianças não tiveram notícias e não sabiam o que poderia ter acontecido.

Os desafios: a reorganização do espaço escolar e das relações

Apesar das tentativas feitas pelas pesquisadoras para que as docentes falassem sobre as estratégias especificamente utilizadas para alfabetizar, o que ocupou bastante o tempo de relato do grupo foram as diferenças percebidas, os desafios e como enfrentá-los. Destacam-se os desafios relacionados ao que faltou durante o período de isolamento: o sentido de coletivo, de pertencimento a um grupo que constitui regras na convivência cotidiana. Nóvoa e Alvim (2022) refletem sobre o sentido de estar em casa e estar na escola, e contribuem para entender que estar entre diferentes é a grande vantagem da escola em relação ao espaço privado da casa, como se lê na citação a seguir.

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa, estamos num ambiente privado; na escola, num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982). Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa (NÓVOA, 2022, p. 6).

Os relatos das professoras se voltaram para acidentes e dificuldade das crianças para estarem no espaço escolar novamente: “*E elas voltaram muito agitadas no horário do recreio... A gente teve que fazer adaptações para o recreio, porque eles se machucavam de qualquer jeito*”, conforme informou AA. Dessa forma, a preocupação com a alfabetização dividiu o espaço com a necessidade de se trabalharem as emoções, utilizando estratégias que pudessem fazer com que todos aprendessem a brincar coletivamente, usando o espaço físico da sala de aula e da escola: criação de cantinhos (da massinha, da matemática, da leitura), relatou AA; e de discussão sobre os sentimentos, como a raiva, por exemplo, com a história “*Pedro vira porco-espinho*”, de Janaina Tokitaka, e o projeto sobre as brincadeiras infantis, complementado por LI. Estratégias eram pensadas coletivamente, pois atingiam toda a escola e, percebe-se pelos relatos, voltadas para reconquista do lúdico como possibilidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de alfabetização foi acontecendo no movimento coletivo que demandava a situação que se vivia, de acordo com LI, informando que as próprias situações/

conversas vivenciadas passaram a fomentar ações/atividades alfabetizadoras. Observaram a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita: crianças que sabiam ler e escrever e crianças reprovadas por não terem avançado além da escrita alfabética.

A professora CA comentou que observaram a falta da vivência da Educação Infantil por algumas crianças, salientando o papel relevante dessa etapa da Educação para o desenvolvimento infantil, que se explicita por respostas mais elaboradas, inferências etc. A escola teve que fazer um trabalho paralelo com essas crianças e com outras com baixo desempenho, cujos resultados foram ótimos no final do ano, considerando que a grande maioria se alfabetizou.

Foram relatadas várias dificuldades: para organizar os horários de revezamento de crianças na escola e para a manutenção do distanciamento entre elas; de adaptação e de uso da máscara; de respeitar a vez de falar, de respeitar o colega, de utilizar o material coletivo. Por outro lado, perceberam as necessidades das crianças, de atenção, de acolhimento. Houve crianças que precisaram levar de casa para a escola seu brinquedo preferido, como um objeto de transição, como conforto para voltar à escola, disse LI, sinalizando a insegurança das crianças nesse retorno ao ensino presencial. Ela se refere a algumas atitudes que merecem destaque, como das crianças que pegavam o rosto da professora e viravam para elas para que fossem vistas, olhadas. E também o relato de dificuldades emocionais das crianças ligadas ao modo de lidar com frustrações, com tempos de espera, como já mencionado.

A frequência às aulas, como também sinalizado no Grupo Focal 1, foi irregular no retorno ao presencial. A docente CA comenta que as crianças faltavam pelo menos uma vez por semana e que o índice de retenção por faltas foi enorme, o que fez com que os professores *burlassem* a legislação, quando avaliavam que o aluno tinha condições de seguir adiante. Para AA, as famílias naturalizavam as faltas e, em 2022, a cada duas semanas as crianças faltavam, mesmo com as famílias sendo chamadas para conversar sobre essa situação. Também foi destacado o distanciamento da escola pelo fato de as tarefas de casa também estarem sendo deixadas de lado. Na escola em que AA trabalha, foi definido que crianças faltantes por três dias seguidos seriam encaminhadas para o Conselho Tutelar. A pesquisadora Cláudia intervém para ressaltar o que soube acontecer em outra instituição, comentado pelo corpo docente. Lá sobressaem os atrasos das crianças na chegada para as aulas; e, na saída, o atraso dos responsáveis para buscar as crianças.

Segundo a professora CA, parecia que alguns pais não valorizavam a escola. Ao mesmo tempo, na pandemia parecia que a escola era um lugar muito importante. A organização dos tempos e espaços mudou, a vida parece ter mudado. Como lidar com essa instabilidade?

Em relação às famílias, as questões não diferem das observadas no Grupo 1. As docentes AA e LI destacaram a relação amigável com as famílias, embora às vezes observassem que elas queriam ditar algumas regras, manifestando o desejo de um contato mais próximo, pelo WhatsApp ou buscando atendimento na escola, sem marcação. Ambas sinalizaram que voltar a usar a agenda como forma de comunicação oficial da escola não tem sido objetivo fácil de ser atendido, e que há muitas tentativas de intervenção no trabalho docente através da comunicação via e-mail das famílias

com a escola. Um outro aspecto destacado na fala das docentes diz respeito ao fato de terem tomado conhecimento de muitos casos de violência e maus tratos nas famílias.

Trazendo a visão de uma rede municipal da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, CL chama a atenção para os problemas estruturais vividos na rede: não tem concurso, houve greve, corte de ponto, ausência de professores com formação e presença de professores que vêm de escolas particulares sem conhecimento do espaço público. Tudo isso CL aponta como fatores que fizeram a escola voltar ao presencial quando os órgãos da área de Saúde ainda apontavam alto risco para o retorno.

Como Orientadora Pedagógica em uma rede municipal, CL atende a uma escola com 40 (quarenta) turmas e outra com 22 (vinte e duas) turmas. A atividade pedagógica proposta pelas escolas durante a pandemia foi o uso de apostilas, o que fazia com que o trabalho docente fosse basicamente de correção das apostilas que eram devolvidas às escolas. CL sinalizou a falta de rede de apoio para as muitas crianças da rede: o município foi um dos mais atingidos pela *Covid*, em função da falta de um trabalho mais efetivo da gestão municipal, fazendo com que muitas crianças ficassem órfãs de avós.

O ano de 2021 teve muitos conflitos em relação à aprovação dos estudantes, ainda conforme relato de CL. A prefeitura fez um processo seletivo simplificado para garantir mais professores em sala de aula, mas com poucas condições de trabalho. A rede não tem, por exemplo, reuniões regulares de planejamento, embora haja uma previsão de reuniões anuais.

O grupo de professoras também aponta a fragilidade da atividade docente em meio às instabilidades vividas no período. A docente CE nos disse que há professores falando em estresse pós-traumático e na dificuldade vivida neste tempo por toda a sociedade. Ao lado disso, destacou a sobrecarga de trabalho e a preocupação em “*recuperar o tempo perdido*”. CE se indaga, entretanto: recuperar o tempo de uma criança? Como? Essa ideia traz um estresse que “*às vezes, passa pela negação*”. O que se nega? Inferimos que se nega o Outro, a própria escola, as possibilidades. É preciso “*retomar a tranquilidade para poder conviver, conversar*”.

Para CE, “*não foi tempo perdido*” e que é preciso “*ver qual aprendizagem houve*”. E, desta forma, aproveitarmos as novas configurações sociais, novas tecnologias, novas formas de convivência.

Estratégias de ensino

O grupo sinalizou a importância de pensar em formas de organização social dos grupos para estar em sala de aula acompanhando cada um; ter escuta; fazer rodas de conversa mediada por música e textos. Paulo Freire em sua obra dá grande relevo à necessidade de saber escutar. E justifica seu argumento politicamente, como se lê a seguir na citação:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos *a escutar*, mas *é escutando*

que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (FREIRE, 2021, p. 110) [grifos do autor].

O tempo pós-pandemia, com tanta instabilidade, ressalta a ideia de que professor não é só quem ensina, mas quem aprende e quem educa.

Chama atenção, nas falas de LI e AA, o trabalho com o lúdico como possibilidade de desenvolver o sentimento de grupo, em que a literatura e os jogos são utilizados como instrumentos para as atividades. LI informa que quatro colegas de equipe discutiram e escreveram um projeto para pensar as questões de alfabetização, considerando o que foi observado ao longo do período de pandemia. Foi um projeto de pesquisa cadastrado na instituição de ensino, em vigor desde 2022, que tem contribuído com propostas importantes.

Aqui ressalta-se a importância de se pensar as relações de ensino, como elemento fundamental em uma proposta de alfabetização discursiva, perspectiva que vislumbramos em muitos momentos nas falas que circularam no grupo. Goulart e Corais (2020) sinalizam que:

Salas de aula precisam ser espaços que se caracterizem por procedimentos heurísticos, em que professores e alunos não parem de buscar novas formas de conhecimento e ação”, em que a perspectiva docente pode ter como eixo o “movimento em direção ao outro, [em que] afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão (GOULART; CORAIS, 2020, p. 81-82).

Propostas

Para AA, precisamos melhorar a comunicação com os pais, crianças, professores e funcionários, ter uma carga horária menor, com menos 30 minutos de aula, para que se possam trabalhar as emoções, que “estão muito afloradas”.

Uma pesquisadora do grupo e professora do Ensino Fundamental – VA, concordou, acrescentando que “*a escola deveria buscar formas de reunir os profissionais que atuam na escola para conversar, debater filmes, teatro*”, pois “*Eles não param para se ouvir. E não são poucos assim, é difícil.*” tomando como base o que as crianças aprenderam.

Para concluir: apreensões, competência, responsabilidade, tensões, descobertas, afetos, surpresas

Todos os professores participantes dos grupos focais são concursados, critério para integrar tanto as duas instituições públicas consideradas de excelência no Município do Rio de Janeiro quanto as duas redes municipais do Estado do Rio

de Janeiro, que têm um histórico trabalho de formação continuada de professores. Reconhecemos esse como um fator que deva ter contribuído para a qualidade das reflexões e das ações desenvolvidas na sequência ao período de pandemia da covid-19. A insegurança que por vezes se manifestou nos pareceu associada ao problema sanitário em si e ao modo de lidar com o retorno ao presencial, menos ao “saber se o que faziam estava certo”.

A relação com as famílias se mostrou um desafio na medida em que a ansiedade de pais e responsáveis com o trabalho escolar transbordou em forma de exigências e cobranças de tipos variados. De certo modo, invadiu a autonomia docente e desconsiderou a competência dos educadores. As professoras em funções ligadas à gestão explicitaram mais as questões em relação às famílias do que os docentes em regência de classe.

Os depoimentos dos professores nos grupos focais fizeram sobressair algumas ações, externando suas preocupações. Destacamos algumas delas: realização de avaliação diagnóstica das crianças para saber o que efetivamente haviam aprendido no período remoto para assim planejar as aulas no retorno presencial; atenção à melhor forma de acolher as crianças após o período remoto; redução de estudantes em sala de aula como estratégia para intensificar atividades com aqueles que apresentavam necessidade de maior foco no processo de alfabetização; e ênfase no trabalho com a literatura e com atividades lúdicas, buscando atender a demandas de diversas naturezas do alunado. Houve atividades literárias claramente orientadas para as emoções e os sentimentos manifestados por estudantes, aflorados com a pandemia. Tais atividades sintonizam com o que escreve Todorov (2010) a respeito do poder do texto literário:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximo dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2010, p. 76).

A principal dificuldade encontrada nos pareceu ter sido de ordem emocional, que se explicitou comportamentalmente. A dificuldade de as crianças se relacionarem umas com as outras, por diferentes motivos, gerou conflitos, somada à dispersão e à impaciência. Tais conflitos se manifestaram por meio de atitudes agressivas variadas também em intensidade: corporais, verbais e até envolvendo o próprio mobiliário.

Um destaque feito pelos professores participantes dos grupos está ligado ao modo como foram tratados no retorno e à necessidade que sentiram de atenção maior à sua própria saúde mental. Os profissionais se viram desconsiderados e mesmo desrespeitados. Conforme dito por um docente, “no meio do caos”, e talvez pela urgência em atender às crianças, não houve preocupação com os docentes que também viveram tragédias pessoais e consequências em relação à saúde e outras. Muitos professores adoeceram, foi dito e complementado: “*Nossa imunidade caiu muito!*”

Percebe-se que os efeitos da pandemia, como não poderia deixar de ser, estão na escola como estão no corpo social, que aprendeu, mas também desaprendeu.

Observamos, ao final do encontro do segundo grupo focal, que as tecnologias digitais utilizadas no período remoto parecem não ter se mantido na prática dos docentes pesquisados. O silêncio em relação ao uso de “máquinas” no pós-pandemia também é revelador, pois as escolas, depois da intensidade do uso, não conseguiram trazê-las para o cotidiano presencial. Parece-nos que as relações sociais falaram mais alto, muito alto, como as crianças em seus primeiros dias de retorno.

Ficou a mensagem do desejo de calma, como nos diz Duncan: “Alma/ Isso do medo se acalma/ Isso de sede se aplaca/ Todo pesar não existe/ Alma/ Como um reflexo na água/ Sobre a última camada/ Que fica na/ Superfície⁵⁵.”

Ficou do mesmo modo a mensagem de que a escola pode ser diferente do que ela é se incorporarmos “mais teatro, ciranda, mais espaços, mais atividades com o corpo, música, isto é, mais atividades lúdicas, artísticas.” E se reunirmos e estreitarmos a comunicação de/com pais/responsáveis, crianças, professores e funcionários. Concordamos com docentes que insistiram que não houve tempo perdido, o que há é tempo vivido, sempre. E tempo vivido é tempo que se ganhou.

Diante do que ouvimos e aprendemos com os depoimentos dos docentes sobre a realidade vivenciada pela comunidade escolar no retorno ao presencial, reportada a nós com emoção, riqueza de detalhes e profundidade, entendemos que a pesquisa deva ter continuidade. É relevante que se possa prosseguir refletindo sobre o período “pós-pandemia”: rastreando seus feitos e efeitos na vida escolar de docentes, discentes e de seus familiares. A escola continua, está aí com seus desafios, e se naquele momento se acirraram, no momento atual continuam a nos confrontar.

A pesquisa que desenvolvemos há cerca de duas décadas no grupo de pesquisa citado no início do artigo aparece refletida em muitas situações relatadas nos grupos focais. Os estudos têm-nos levado a entender, com base especialmente em Mikhail Bakhtin, que a escola “preenchida por palavras, enunciados dos sujeitos que a habitam, constitui-se em arena em que processos de ensino e aprendizagem acontecem”, por ser um importante espaço “em que aprendemos sobre o mundo e sobre a ação dos homens no mundo. Espaço de vida pública, coletiva, em que cada integrante se recria, conhecendo e renovando possibilidades e limites” (GOULART, 2020, p. 49). Nas tensões e interações, criamos novas possibilidades de vida.

55 Título da canção: “Alma”, composta por Arnaldo Antunes e Pepeu Gomes, interpretada por Zélia Duncan, no álbum *Sortimento*, lançado em 2001. <https://www.letras.mus.br/zelia-duncan/43887/>

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; JESUS, Érika Menezes de. “Eles não sabem participar, professora!”. Família e escola: como tecer os fios dessa delicada relação? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 69-82.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 69-82.

GOULART, C. M. A. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. **Revista Estudos Linguísticos**, São José do Rio Preto, v. 49, n. 1, p. 48-71, abr. 2020.

GOULART, C. M. A.; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 4, p. 76-97, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1996.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 19 jul. 2022.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PIAUÍ: configurações do ensino presencial no pós-pandemia

Antonia Edna Brito

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

Ilmara Cordeiro Brito

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Com a pandemia da covid-19, muitas inquietações povoaram os pensamentos e as práticas dos alfabetizadores, visto que, diante das avaliações de resultados de aprendizagem (avaliações externas), esses profissionais são responsabilizados pelo não aprendizado das crianças, sem levar em consideração os diferentes fatores que contribuem para o insucesso delas no processo de ensino da leitura e da escrita. O processo de alfabetização, no contexto da pandemia covid-19, foi marcado por grandes tensões e desafios, principalmente, no que se refere às garantias de qualidade educacional, de modo a incluir todas as crianças, oferecendo-lhes oportunidades de aprender a ler e a escrever.

É oportuno realçar que o ensino remoto, decorrente do contexto pandêmico, patenteou a impossibilidade de ocorrência do processo de alfabetização no mesmo formato que acontecia no ensino presencial, em outros termos, seria imprescindível pensar em novos modos de ensinar a ler e a escrever. Com o retorno ao ensino presencial, as escolas e os professores perceberam que, para a continuidade do processo de alfabetização, seria essencial tomar como referência o que as crianças aprenderam, a fim organizar as práticas docentes alfabetizadoras na perspectiva de consolidar e de ampliar os conhecimentos sobre leitura e escrita, com o desiderato de oferecer a elas uma alfabetização de qualidade.

Neste texto, focalizamos o processo de alfabetização, com o objetivo de analisar os desafios do ensino da leitura e da escrita no retorno ao ensino presencial, considerando, em concordância com Soares (2020), que todas as crianças têm condição de aprender a ler e a escrever. Para tanto, além desta introdução, o artigo contém uma seção de revisão de literatura, abordando aspectos referentes à alfabetização no ensino remoto e presencial.

Contém, também, duas outras seções que, respectivamente, informam sobre a metodologia do estudo e a respeito dos resultados da investigação realizada. Compõe-se, ainda, de uma conclusão informando, entre outros aspectos, que o retorno ao ensino presencial, na alfabetização de crianças, foi objeto de planejamento cuidadoso (envolvendo as redes de ensino e os professores).

Do ensino remoto ao ensino presencial: percursos de resistência e de reinvenção de si

Durante a pandemia covid-19, vivenciamos muitos medos e muitas incertezas. Medos do desconhecido e do que poderia nos acontecer, diante de um cenário de mortes e da ausência de iniciativas do poder público na prevenção e no tratamento da doença. A despeito da gravidade da situação do Brasil, durante a pandemia, o governo assumiu atitude negacionista ao lidar com os desafios do contexto pandêmico, gerando impactos negativos na população, conforme assevera Morin (2021), ao reconhecer que o Brasil vivenciou uma tragédia, com grande número de contaminados e de mortes, em face da inoperância do governo federal frente à calamidade que se vivia no país. Os medos e as incertezas emergiram nos diferentes setores da sociedade, em face do desconhecimento sobre a covid-19 e da insegurança quanto às condições de tratamento ofertadas à população afetada pela pandemia.

No cenário pandêmico, as medidas restritivas foram essenciais para evitar a contaminação das pessoas e resultou na implementação de medidas de isolamento social e no desenvolvimento de atividades remotas em diferentes setores da sociedade. No âmbito da educação escolar, conforme Brito e Santos (2022), o contexto pandêmico imprimiu a necessidade do ensino remoto emergencial, que repercutiu tanto nas vidas das crianças, quanto nas vidas dos professores. Em relação às crianças de escolas públicas, as autoras ressaltam que, em virtude das desigualdades sociais e econômicas, essas crianças tiveram suas oportunidades de aprendizagens reduzidas, visto que não dispunham de acesso à internet e, tampouco, dispunham das tecnologias necessárias para o ensino a distância.

A realidade retratada pelas autoras, bem como os avanços na sociedade brasileira, em diferentes áreas, afeta as relações das pessoas com os usos das tecnologias digitais e anunciam a premência de políticas públicas de inclusão digital, que não se restrinjam a assegurar o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, como refere Lemos (2011, p. 16). De acordo com o autor, a inclusão digital implica, além da garantia de acesso a computadores e internet, na definição de políticas comprometidas com o exercício da cidadania, ou seja, “[...] deve, conseqüentemente, ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico [...]” (LEMOS, 2011, p. 16). É preciso considerar as interfaces entre inclusão digital e inclusão social, visto que não basta disponibilizar à população o acesso à internet. A população precisa ter acesso à educação de qualidade, bem como necessita ter condições para adquirir os artefatos tecnológicos necessários para o acesso e utilização da internet.

No que concerne aos professores, a pesquisa desenvolvida por Brito e Santos (2022, p. 277) evidenciou que o ensino remoto foi imposto aos profissionais sem um diagnóstico a respeito das ferramentas de que dispunham e de suas habilidades para utilizar os recursos tecnológicos, “[...] como se tivessem as condições materiais para o seu desenvolvimento e como se emocionalmente estivessem preparados para lidar com as intercorrências que poderiam permear suas itinerâncias nas experiências com

o ensino não presencial”. Com efeito, muitos professores não dispunham de equipamentos tecnológicos (computador, notebook, entre outros), também não tinham acesso à internet de qualidade para atendimentos às demandas do ensino remoto emergencial. Decorrente dessa realidade, a utilização do *WhatsApp* aflorou como alternativa para assegurar às crianças o direito de aprender. Em síntese, professores e alunos vivenciaram o ensino remoto em condições tensas, precárias e desafiadoras.

Diante do exposto, inspiradas no pensamento de Morin (2021), podemos questionar: que lições aprendemos com o desenvolvimento da alfabetização de crianças, no ensino remoto? Como essas lições podem reverberar no ensino presencial da leitura e da escrita? Relativamente à primeira questão, analisaremos aspectos referentes à importância dos professores, das escolas no processo de alfabetização das crianças, às peculiaridades do ensino da leitura e da escrita, bem como consideramos pertinente refletir a respeito dos aprendizados (ou não) produzidos pelas crianças durante o ensino remoto.

Resultados de pesquisa sobre alfabetização no contexto da pandemia covid-19 (BRITO; SANTOS, 2022) revelam que as interações (face a face) entre professores e alunos, no ensino da leitura e da escrita, são insubstituíveis, visto que os homens “[...] não se educam sozinhos. Precisam de mestres e de colegas. Só no encontro e no diálogo é possível educar uma criança. A autoeducação é importante, mas tem limites” (NÓVOA, 2023, p. 50). No caso específico da alfabetização, as interações, os encontros e os diálogos são essenciais para o diagnóstico e para a produção de aprendizagens, assim como é fundamental a mediação dos professores, profissionais com conhecimentos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita.

O papel da escola na alfabetização das crianças é outro aspecto que merece atenção especial, visto que temos vivenciado, de modo reiterado, um processo de desvalorização da educação escolar e dos professores, com defesa da educação doméstica. Os resultados da primeira etapa da pesquisa da AlfaRede, contrariando as posições que defendem o *home school*, revelaram que a família não substitui a educação escolar, embora tenha papel importante no acompanhamento escolar de seus filhos. A escola e os professores, como constatado na primeira fase da pesquisa, mencionada anteriormente, precisam de investimentos, de reconhecimento e de valorização social, a fim de promover uma educação de qualidade, considerando que diferentes fatores afetam as escolas e o processo ensino-aprendizagem. Razão por que, “[...] é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada” (NÓVOA, 2023, p. 103). Ensinar não é tarefa para qualquer pessoa, ensinar cabe aos professores, profissionais credenciados para a laboriosa e complexa atividade de ensino.

A conjuntura do ensino remoto, no cenário da pandemia da covid-19, reforçou que o processo de alfabetização de crianças, no contexto brasileiro, tem sido profundamente marcado por grandes desafios, principalmente no que se refere às garantias de qualidade educacional para inclusão de todas as crianças. Ou seja, é possível constatar que o direito de aprender não está efetivamente assegurado a todas as crianças, considerando as desigualdades sociais que permeiam a educação escolar e os

altos índices de analfabetismo no contexto brasileiro. Uma das fortes marcas dessas desigualdades se materializa no processo de alfabetização das crianças, visto que o Brasil é um país que tem enfrentado grandes dificuldades para assegurar o sucesso destas na alfabetização, principalmente daquelas que estão inseridas na escola pública e que pertencem à classe social economicamente desfavorecida.

No âmbito dessas reflexões, é importante lembrar que o ensino da leitura e da escrita tem suas peculiaridades e exige dos professores um lastro de conhecimentos sobre o tema, necessários para que compreendam o que, por que e como ensinar a ler e escrever. Por exemplo, as concepções dos professores sobre a língua escrita, sobre ensino e aprendizagem têm sérias implicações nos resultados do processo de alfabetização. Conceber a língua escrita como código ou como mecanismo de expressão do pensamento significa dissociá-la de seus desígnios sociocomunicativos e das circunstâncias que envolvem a interlocução. Desse modo, de acordo com Smolka (2017, p. 61), as situações de leitura e escrita vivenciadas na escola não têm relação “[...] com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*”.

Essas concepções têm, portanto, sérias consequências nas relações dos alunos com a leitura e a escrita, do mesmo modo que podem repercutir no analfabetismo funcional. Uma realidade diferente se efetiva quando o processo de alfabetização é alicerçado em uma concepção dialógica de língua, para a qual ler significa produzir sentidos sobre o texto lido, escrever representa criar, produzir (COLELLO, 2021). A concepção dialógica de alfabetização, na compreensão da autora, exerce um poder transformador na vida das pessoas, tem impactos em suas experiências de leitura e escrita, possibilitando que sejam capazes não somente de codificar/decodificar textos, mas de interpretar e de produzir sentidos sobre o que é lido. Ademais, a alfabetização, em uma sociedade centrada na escrita, precisa ser assumida como ato político de formação humana. A concepção dialógica de língua escrita tem como fundamento os postulados de Bakhtin/Voloshinov (1995, p. 123), que destacam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A língua escrita, nesta acepção, firma-se nas interações entre interlocutores, situações sociocomunicativas reais, o que nos faz pensar na alfabetização não como mero processo de codificação/decodificação, mas na perspectiva de um processo por meio do qual “[...] crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. [...] as crianças não escrevem ‘para o professor corrigir’. Elas usam—praticam—a leitura e a escritura (SMOLKA, 2012, p. 150-151) [grifos da autora]. A alfabetização ocorre considerando os usos e funções sociais da escrita, os contextos de leitura e escrita no âmbito da sociedade. Isso significa pensar a alfabetização como processo em que ler e escrever têm

finalidades, têm propósitos sociais. Dialogando com estudos de Freire (1981, p. 17), podemos afirmar que se trata de um processo que “[...] envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis”.

Considerando essas reflexões a respeito das peculiaridades do processo de alfabetização, precisamos analisar os aprendizados (ou não) produzidos pelas crianças durante o ensino remoto, visto que os professores e alunos retornaram para o ensino presencial e estão enfrentando cenários bastante tensos e desafiadores, pois muitas crianças não conseguem cumprir tarefas simples ou seguir orientações básicas. Não somente problemas como a fome e a miséria se fizeram perceptíveis com o retorno às escolas, mas, especialmente, ficou evidente a precariedade da educação básica e das escolas. Ficou perceptível, também, os modos com os alfabetizadores produziram suas práticas para atender às demandas da alfabetização no ensino remoto e, principalmente, a garantia do direito de as crianças aprenderem.

Esse aspecto está ratificado nos estudos de Nóvoa (2023, p. 118), sobre o tema, esclarecendo que: “Não podemos esquecer que as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, que conseguiram pôr em prática ideias e projetos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens”. Os professores, ao se encontrarem inseridos no contexto desafiador e dilemático do ensino remoto, precisaram pensar em alternativas para fazer acontecer o ensino da leitura e da escrita, o que foi possível em face do compartilhamento de dúvidas, de inquietações, de conhecimentos e de experiências com os pares, visto que, diante da situação inusitada, provocada pela pandemia, não tiveram acesso à formação para compreenderem as demandas do ensino remoto.

Como as lições do ensino remoto podem reverberar no ensino presencial da leitura e da escrita? Deduzimos que os professores foram bastante afetados pelas exigências do ensino remoto, seja pelos desafios vividos na reorganização do processo escolar de alfabetização e na reinvenção de si como pessoas e profissionais, seja pelas descobertas de si como profissionais que podem ser autores de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Esse cenário, de desafios e de descobertas, deixou muitas lições, notadamente acerca da importância dos professores e da educação escolar no processo de alfabetização, sobre o compromisso político a ser assumido para a garantia de uma alfabetização de qualidade para todas as crianças e a respeito dos percursos de resistência e de reinvenção de si vivenciados pelos professores, pelas famílias e pelas crianças.

Metodologia

Os dados produzidos neste estudo resultaram de dois dispositivos: o *survey* e as rodas de conversa (por meio do grupo focal). No contexto do Piauí, o *survey* contou com a participação de trezentos e dois professores, respondentes de um questionário,

disponibilizado no *Google Forms*. O referido questionário contemplou, entre outras, as seguintes temáticas: formação profissional, funções ocupadas pelos professores, redes de ensino e turmas em que atuam, tempo de experiência no magistério. Os dados do questionário evidenciam que os professores possuem formação em nível de graduação (curso de Pedagogia), atuam em escolas da rede pública de ensino, na alfabetização de crianças e, entre os professores, foram identificados tanto profissionais experientes, quanto na fase de iniciação à docência.

Para o desenvolvimento das rodas de conversa (no grupo focal) foi organizado um grupo composto por cinco professores da rede pública de ensino (identificados neste estudo por meio de codinomes). Quanto aos participantes no grupo focal, identificamos, em relação à formação profissional, que os professores têm investido na formação contínua, na área de atuação, participando de cursos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. As rodas de conversa potencializaram reflexões sobre o vivido, originaram narrativas coletivas e colaboraram para o compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre os pares.

Segundo Warschuer (2001, p. 82), as rodas de conversa são fontes de diálogos que “[...] abrem possibilidades inusitadas. Diálogos entre o que precisamos e o que queremos fazer, entre os vários personagens que habitam em nós [...]”. As rodas de conversa possibilitam relatos e reflexões coletivas, abrindo espaço para o diálogo, para a flexibilidade na revisitação dos conhecimentos e das experiências compartilhadas. O desenvolvimento das rodas de conversa foi orientado por um planejamento, conforme ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Planejamento das rodas de conversa

Eixos temáticos	Desdobramento das temáticas
Retorno ao ensino presencial	O primeiro dia de aula presencial com a turma e os sentimentos que experimentou. Reações/comportamentos das crianças ao retornarem ao ensino presencial.
Diagnóstico das aprendizagens das crianças no ensino remoto	Avaliação diagnóstica da situação das crianças, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Quem preparou a avaliação? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico?
Desafios da alfabetização no ensino presencial	Desafios da alfabetização no ensino presencial e as estratégias pedagógicas utilizadas para enfrentar estes desafios.

Fonte: Planejamento do coletivo AlfaRede.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese dos eixos temáticos planejados por diferentes pesquisadores que compõem a rede de pesquisa AlfaRede (coletivo de pesquisadores, de diferentes instituições de ensino superior, interessados nas questões referentes à alfabetização). Esses eixos serão analisados na seção que trata dos resultados e discussões, com a apresentação dos relatos de alfabetizadores, produzidos nas rodas de conversa.

Resultados e discussões

Os professores e famílias ansiavam pelo retorno ao ensino presencial por reconhecerem que o processo de alfabetização, durante a vigência do ensino remoto, foi permeado por tensões e por muitas dificuldades, particularmente no que diz respeito à efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita. A experiência com o ensino remoto foi relevante por diferentes fatores, com destaque para o fato de ter realizado o protagonismo dos professores nos processos de ensinar a ler e a escrever, pois, como afirma Mainardes (2020, p. 58): “Descobrimos, a duras penas, que nada substitui o trabalho presencial, a aula, o recreio, a convivência, a troca, o diálogo. Muitas pesquisas deverão ser feitas para avaliar os resultados obtidos durante o período de isolamento social [...]”. Com o reconhecimento, tanto dos desafios da alfabetização no ensino remoto, quanto do importante trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores durante a pandemia da covid-19, apresentamos, nesta seção, os resultados e discussões dos dados produzidos na pesquisa, organizados em eixos temáticos, conforme apresentado no Quadro 1.

Durante as rodas de conversa os alfabetizadores puderam refletir sobre o retorno ao ensino presencial, comentando sobre como foi o primeiro dia de aula presencial com a turma, os sentimentos que experimentaram e as reações/comportamentos das crianças ao retornarem ao ensino presencial. A esse respeito, destacaram:

Foram planejadas várias reuniões com a equipe escolar para a elaboração e criação de estratégias para o retorno seguro. As referências se basearam nos critérios da OMS para orientar de forma segura como usar os protocolos de higiene, mantendo a saúde dos envolvidos. Foi muito empolgante e emocionante. As crianças estavam admiradas com o retorno e ao mesmo assustadas em como tudo se daria, porém, estavam dispostas em ouvir e aceitar as novas regras (Ediane).

O retorno das aulas presenciais foi cheio de dúvidas e de expectativas. Por um lado, os professores ansiosos e do outro, alunos desacostumados a rotinas e com comportamento estagnado num período de quase dois anos de aptidões paralisadas. Os alunos com o desenvolvimento físico em ascensão, mas com o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivos divergentes (Franco).

A SEMED do meu município elaborou um documento normativo que continha as informações acerca do retorno presencial. Esse documento foi elaborado por uma comissão intersetorial e garantia a volta segura as aulas presenciais. Outubro de 2021 ficou marcado como o mês do retorno, houve certas resistências por parte da família, porém aos poucos fomos nos adaptando e conquistando a confiança dos alunos e familiares. A chegada dos alunos foi motivo de orgulho e muita alegria, pois esse momento era muito aguardado por nós professores que os recebemos no pátio todo enfeitado. [...]. Foi um dia inesquecível e de reflexões muito profundas acerca da minha identidade docente (Naum).

Para a volta presencial utilizamos o ensino híbrido que mescla momentos presenciais com momentos mediados por tecnologias ou com atividades não presenciais,

mostra-se como uma saída possível para a educação da rede municipal, no contexto de isolamento social, vivido naquele momento. Foi realizado observando o protocolo específico da SESAPI Nº 042/2020 orientações para educação: medidas de prevenção e controle da disseminação do SARS-CoV-2 (COVID-19), republicado com alterações em 11/12/2020, com vigência a partir do ano letivo de 2021 – versão 2). A melhor palavra para falar sobre esse momento foi emoção, depois de tanto tempo sem ver o movimento escolar, o reencontro com as crianças, as adaptações de uma nova rotina, foi difícil. No entanto, os nossos olhos brilhavam diante da esperança renovada de poder está coletivamente na escola, mesmo ainda atormentados pelo medo a maioria das crianças demonstravam sensação de liberdade (Isabela).

As referências foram distanciamentos entre todos do grupo de trabalho da escola por segurança de acordo com a OMS, o lanche servido na sala de aula sem fila sem recreação na escola. O primeiro dia de aula marcado, após pandemia, por ansiedade, tanto para os professores como para os pais e alunos. As expectativas que permeiam a cabeça de todos muita informação, muita emoção, após dois anos depois da pandemia, fora da sala de aula. Curiosidade, muita emoção, animados, aos encontros curiosidades, aflitos por estar em sala de aula com materiais novos, medo ao mesmo tempo devido a regra e ordens em sala de aula (Regina).

De modo geral, os relatos indicam que as escolas e os professores se prepararam para o retorno ao ensino presencial, planejando o acolhimento dos pais e alunos e elaborando protocolos de segurança a serem seguidos por todos. O planejamento do retorno ao ensino presencial, segundo os participantes da investigação, foi objeto de análise e discussão nas escolas, envolveu a gestão das instituições, em parceria com os professores, para firmar normas de convivência nas instituições de ensino, com o propósito de evitar a propagação da covid-19. Os relatos indicam, também, que houve, por parte de uma das instituições de ensino, a preocupação de, paulatinamente, organizar o retorno ao ensino presencial, o que resultou na implementação do ensino híbrido.

Nóvoa (2022), em um texto sobre os professores depois da pandemia, lembra-nos de que o ensino remoto transformou os lares em escola, excluindo os alunos de interações com os diferentes e obrigando-os a ficarem com os iguais. O autor nos faz refletir sobre as possíveis mudanças nas escolas, após as experiências com o ensino remoto e atribui aos professores responsabilidades na organização e nas mudanças nos ambientes escolares. Esclarece que essas mudanças “[...] não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola” (NÓVOA, 2022, p. 45). Analisando os dados, a partir das ideias do autor, percebemos, nos relatos, que os professores entendem suas responsabilidades na organização das escolas. Contudo, reconhecemos, considerando os relatos, que não podemos afirmar que ocorreram mudanças nas escolas, mas podemos reconhecer que gestores e professores investiram na reorganização das instituições de ensino e no reordenamento das situações didáticas para assegurar às crianças um espaço profícuo para aprendizagens.

Na análise dos relatos sobre o retorno ao ensino presencial, identificamos referências aos sentimentos que professores, famílias e crianças experimentaram no encontro com o ambiente escolar. De acordo com os dados da pesquisa, professores, famílias e crianças foram afetados por diferentes sentimentos: medo, esperança, empolgação, entre outros. O medo, no momento do retorno ao ensino presencial, é compreensível, visto que havia riscos de contaminação pelo vírus da covid-19, mas esse medo não impediu que professores e crianças vivessem a alegria do encontro no ambiente escolar. Freire (1896) admite que sentir medo faz parte de nossa existência, mas adverte que não devemos nos deixar paralisar por esse sentimento, que devemos controlá-lo para arriscar e criar.

Os sentimentos de esperança e de empolgação denotaram a alegria do encontro, as expectativas de ensinar e aprender em um contexto de interações presenciais, de parcerias e de colaboração. Com a profusão de sentimentos vivenciados no retorno às escolas, surgiram, também, as inquietações dos professores sobre as possíveis aprendizagens produzidas pelas crianças no ensino remoto, o que demandou a realização de uma avaliação diagnóstica. Relativamente ao diagnóstico das aprendizagens das crianças no ensino remoto, os professores afirmaram:

A Rede Municipal de Teresina já possui instrumentos de avaliação, desde a diagnóstica, até a formativa e somativa. Mesmo utilizando os recursos já disponibilizados pela Rede, criei minha própria avaliação diagnóstica para entender mais de perto quais as intervenções necessárias para o bom processo e avanço na aprendizagem. Foram realizadas atividades de leitura e escrita, leitura de palavras e textos e escrita espontânea, ditada e produção textual (Ediane).

No início do ano letivo de 2022 a Secretaria de Educação, como de costume, realizou a avaliação diagnóstica e nós professores também fizemos a nossa para verificar os níveis de cada aluno. As avaliações eram de caráter investigativo nos campos de conhecimento dos componentes curriculares de Português e Matemática (Franco).

A avaliação diagnóstica foi realizada na segunda semana pós retorno, visto que na primeira semana priorizamos o acolhimento e a readaptação ao ambiente escolar, fomos orientados a elaborar os diagnósticos de acordo com a necessidade e realidade da turma. A avaliação consistiu em contemplar as habilidades de leitura e interpretação de texto, escrita e operações básicas de Matemática (Naum).

Foi realizado um diagnóstico com as habilidades prioritárias do currículo correspondente ao ano/série anterior aquele que os estudantes estavam matriculados. Sobre a alfabetização os diagnósticos demonstraram o nosso maior desafio muitas crianças matriculadas no 3º ano sem ter domínio de leitura e escrita, muitos nem sequer reconheciam as letras do alfabeto (Isabela).

Foi realizado um diagnóstico para testar o conhecimento deles nas disciplinas português e matemática enviada pelo MEC a secretaria de educação imprimida e enviadas as escolas para ser aplicada nas escolas (Regina).

O que as crianças aprenderam, sobre leitura e escrita, durante o ensino remoto? Essa questão foi alvo das preocupações dos alfabetizadores, embora reconhecessem a complexidade de ensinar a ler e a escrever a distância, particularmente nas condições de desigualdades sociais e econômicas que marcam os percursos de vida das crianças da escola pública no Brasil. A questão mencionada anteriormente indicou à escola a necessidade de uma avaliação diagnóstica para conhecimento efetivo do impacto da pandemia no processo de alfabetização das crianças.

Conforme os relatos registrados nas rodas de conversa, no grupo focal, as redes de ensino e os professores perceberam a necessidade do diagnóstico de aprendizagens para o planejamento das atividades de alfabetização no ensino presencial. Os docentes mencionaram que o diagnóstico foi realizado, tanto pelas redes de ensino, com suas sistemáticas próprias de avaliação, quanto pelos professores, que desejavam saber o que as crianças haviam aprendido.

Segundo Mainardes (2021, p. 63), a avaliação diagnóstica é importante para que os professores conheçam as necessidades de aprendizagens das crianças e, no caso específico das crianças que se encontram em processo de alfabetização, para que compreendam “[...] o que são capazes de ler, de escrever, de interpretar; identificar as principais lacunas e as possibilidades de agrupamento dos alunos para o planejamento de situações de ensino diferenciadas (pedagogia diferenciada)”. Podemos inferir, considerando o conteúdo dos relatos, que a avaliação diagnóstica realizada pelas redes de ensino e pelos alfabetizadores foi pensada com objetivos similares ao que o autor sugere em seus estudos.

Compreendemos a importância da avaliação diagnóstica, particularmente quando se volta para o que os alunos sabem, com o propósito de considerar seus conhecimentos como ponto de partida para consolidação de saberes e para novas aprendizagens. Com esse entendimento sobre a avaliação diagnóstica, percebemos que seus resultados sugerem diferentes desafios para a alfabetização no ensino presencial, conforme os relatos a seguir:

[...] foi surpreendente presenciar o baixo nível em que a turma se encontrava em relação à alfabetização e como muitas famílias não acompanharam como deveriam, de fato. Então, em parceria com a gestão, realizamos muitas reuniões com as famílias, visitas presenciais e muitas atividades concretas, lúdicas e voltadas para as habilidades em foco: sala de leitura, projetos de alfabetização, contação de histórias, ditados, acolhidas bem planejadas, oralidade em relação à sequência de fatos de uma história para anteceder à produção escrita, uso de alfabeto móvel, fichas de palavras, fichas com os nomes e cartazes de calendário, combinados, gêneros textuais diversos e alfabeto (Ediane).

Em geral, na minha turma os alunos estavam num processo de alfabetização até bem evoluído diante da situação vivida, mas que ainda não tinham habilidade de interpretação e assimilação do que era repassado. Diante dessa realidade os conteúdos eram repassados de forma mais adaptada ao nível deles, sem cobrar habilidades de ano, mas de nível de aprendizagem (Franco).

Alfabetizar é um processo que demanda tempo, métodos e estratégias que sejam eficientes e muita dedicação. Com o retorno presencial tive que buscar soluções e através da formação continuada e inúmeras pesquisas, desenvolvi juntamente com os demais colegas de profissão, estratégias e atividades voltadas a alfabetização (Naum). Adequar as aulas presenciais aos conhecimentos, às capacidades e experiências das crianças, as turmas muito heterogêneas. Tentei ver a situação com otimismo, em vez do lamento e do discurso sobre o que lhes faltavam, pois podemos tomar essa situação inédita e complexa como oportunidade para criar algo novo, que tenha em seu horizonte a garantia do direito de todas as crianças a aprenderem a ler e a escrever (Isabela).

A falta de interesse dos estudantes nos estudos, na escrita, leitura. Praticamente um trabalho dobrado alfabetizar alunos, do primeiro ao terceiro ano, por lerem com muitas dificuldades. A falta, sempre tem de alguns por não vir à escola sem explicação. Nós cobramos muito essa parte dos pais (Regina).

A retomada do ensino presencial revelou muitos desafios para o processo de alfabetização, uma vez que, com o ensino remoto, muitas dificuldades permearam as relações das crianças com a leitura e a escrita. Entre os desafios mencionados nos relatos dos professores que participaram da pesquisa, destacamos: necessidade de ampliar interações entre família e escola, pois durante o ensino remoto houve redução do contato da escola com as famílias e com os alunos, que passaram a interagir diretamente com os professores; superação do nível de alfabetização, que ficou abaixo do esperado; necessidade de ampliação das habilidades de leitura dos alunos; reconhecimento da necessidade de adequação das aulas aos conhecimentos dos alunos; e investimento em situações de ensino para alavancar o interesse dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Durante o ensino remoto, as interações entre pais e professores foram intensas, principalmente em face da necessidade de orientações aos familiares das crianças a respeito do acompanhamento às atividades escolares, bem como pela utilização do *WhatsApp* como recurso de comunicação. Percebemos, nos relatos, uma ênfase ao fato de que muitos alunos retornaram à escola sem saber ler e escrever corretamente. Percebemos, igualmente, que essa constatação inspirou os professores no planejamento de diferentes situações de aprendizagens para minimizar os impactos da pandemia na alfabetização, assim como foi importante para que compreendessem que o ponto de partida para a retomada do processo de alfabetização deveria ser os aprendizados das crianças, e não suas limitações na leitura e na escrita. A despeito das referências aos não aprendizados das crianças, feitas por alguns professores, identificamos relatos que se referem à necessidade de organização do ensino da leitura e da escrita para atendimento às necessidades dos alunos, valorizando o que aprenderam, com o objetivo de assegurar o direito de aprender a ler e a escrever, tendo em vista que:

[...] se os professores entenderem que, apesar das inevitáveis perdas, o aluno “aprendeu na medida do possível”, a volta às aulas pode se configurar como uma retomada que, seguindo o fluxo do processo de construção da aprendizagem, tende a equalizar, ao longo do tempo, as metas de aprendizagem, sem que a criança seja penalizada (COLELLO, 2021, p. 158) [grifos da autora].

A ideia é reconhecer que as crianças são sujeitos cognoscentes e, por essa razão, valorizar o que aprenderam nas adversas condições do ensino remoto. Essa proposição nos parece mais sedutora e mais profícua para a continuidade do processo de alfabetização, pois a ela subjaz o entendimento de que, nesse processo, é preciso exaltar o que as crianças sabem (neste caso, sobre leitura e escrita), conforme sugere a autora, para alcançar as metas de aprendizagem, sem a penalização das crianças.

Conclusões

Os alfabetizadores retornaram para as escolas e estão enfrentando cenários tensos e dilemáticos ao constatarem que muitas crianças não conseguem cumprir tarefas simples ou seguir comandos e orientações básicas, no tocante à leitura e a escrita. Essa constatação mostra que, apesar dos esforços dos professores, das crianças e das famílias, o aprendizado da leitura e da escrita ficou comprometido, o que sugere ações efetivas para que o processo de construção da leitura e da escrita siga seu curso na direção das metas definidas para a alfabetização (COLELLO, 2021).

Conforme mencionamos na parte introdutória deste texto, o estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar os desafios da alfabetização no retorno ao ensino presencial, considerando, em concordância com Soares (2020, p. 13), que todas as crianças têm condição de aprender a ler e a escrever. Para apresentar a síntese das conclusões da pesquisa, organizamos o Quadro 2, a seguir, observando os eixos temáticos que foram objeto de análise na discussão dos resultados da pesquisa.

Quadro 2 – Síntese das conclusões do estudo

Eixos temáticos	Constatações
Retorno ao ensino presencial	Os dados evidenciaram que o retorno ao ensino presencial foi previamente planejado, observando protocolos de segurança para evitar contaminação de professores e alunos, pela Covid 19. O retorno ao ensino presencial foi marcado por tensões, medos, mas, também, foi vivenciado com alegria e euforia.
Diagnóstico das aprendizagens das crianças no ensino remoto	No desenvolvimento do processo de alfabetização, foi essencial a realização da avaliação diagnóstica da situação das crianças, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. O diagnóstico das aprendizagens foi orquestrado pela gestão educacional (em nível administrativo) e, também, objeto da iniciativa dos professores, que estavam ávidos para conhecer os níveis de conhecimentos das crianças, sobre leitura e escrita.
Desafios da alfabetização no ensino presencial	Os desafios da alfabetização no retorno ao ensino presencial relacionam-se a: necessidade de ampliar interações entre família e escola, pois durante o ensino remoto houve redução do contato da escola com as famílias e com os alunos, que passaram a interagir diretamente com os professores; superação do nível de alfabetização, que ficou abaixo do esperado; necessidade de ampliação das habilidades de leitura dos alunos reconhecimento da necessidade de adequação das aulas aos conhecimentos dos alunos; e investimento em situações de ensino para alavancar o interesse dos alunos em relação à leitura e a escrita.

Fonte: Dados das rodas de conversa, no grupo focal.

Os resultados apresentados neste estudo confirmam que o ensino remoto foi importante, no decorrer da pandemia da covid-19, para assegurar às crianças possibilidades de acesso ao ensino sistemático da leitura e da escrita. Não obstante, as condições adversas vivenciadas por professores e alunos, em relação à fragilidade das condições objetivas para o ensino remoto, embora a experiência tenha sobrecarregado os professores, foi importante para a manutenção do vínculo das crianças com o processo formal de aprendizagem. Essa experiência, quando do retorno ao ensino presencial, possibilitou aos professores o reconhecimento de que é necessário focar no que as crianças conseguiram aprender, para ampliar as aprendizagens e conhecimentos auferidos.

Quanto ao retorno ao ensino presencial, constatamos que os alfabetizadores perceberam que não podem ser substituídos pelas famílias, que exercem um papel importante no ensino da leitura e da escrita, visto que uma alfabetização de qualidade pode afetar positivamente o processo de escolarização das crianças, haja vista que a história do fracasso escolar, apesar de diferentes fatores, tem a ver com o não aprendizado da leitura e da escrita. Constatamos, também, que o diagnóstico realizado no retorno às aulas presenciais pode subsidiar a organização e o planejamento das atividades de alfabetização, considerando o que as crianças puderam aprender. Entendemos que, assim, as potencialidades das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita poderão ser valorizadas no prosseguimento do ensino da leitura e da escrita.

De acordo com os dados analisados, é preciso encontrar respostas para os desafios emergentes no ensino presencial. Por exemplo, há necessidade de estreitar relações entre família e escola. É necessário, também, pensar no acolhimento aos alunos, pois, na volta à escola, alguns demonstram aparente “desinteresse”, resistência ao ensino, e ao contato da escola. Outro importante desafio mencionado pelos professores diz respeito à necessidade de superar o nível de alfabetização, que ficou abaixo do esperado.

Mainardes (2020, p. 58) adverte que a pandemia, com o ensino remoto, afetou intensamente os alunos em processos de alfabetização, uma vez que “[...] O fato de ainda não terem a autonomia para leitura e escrita traz limitações grandes e o processo de alfabetização requer uma mediação intensa e apropriado”. O que é possível fazer, neste caso? Parece-nos viável a definição de metas de aprendizagem e a organização coerente e criativa do processo de ensino da leitura e da escrita, a ampliação das habilidades de leitura dos alunos. Por fim, a análise das narrativas nos fez identificar mais um importante desafio para a alfabetização: precisamos compreender que ensinar a ler e a escrever é um processo, mas “[...] não pode ser um puro processo, [...], de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei” (FREIRE, 1997, p. 23). Não temos dúvida dos efeitos negativos de uma alfabetização reduzida a um processo de memorização, porquanto se vincula a processos de desumanização e nega aos aprendizes o direito a uma leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRITO, Antonia Edna; SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. Diferentes nuances da alfabetização no Piauí durante a pandemia da covid-19. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

COLELLO, Silvia Gasparin. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, Cemoroc-Feusp, São Paulo, n. 35, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ob3Xzi>. Acesso em: 20 out. 2023.

COLELLO, Silvia Gasparin. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEMOS, André. Prefácio. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MAINARDES, Jefferson *et al.* **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/541010142/Ebook-FEARJ>. Acesso em: 31 out. 2023.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, António. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DESAFIOS DO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: heterogeneidade e mediação pedagógica em escolas públicas de dois municípios do Rio Grande do Sul

*Sandra dos Santos Andrade
Renata Sperrhake
Luciana Piccoli
Marília Forgearini Nunes*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

O presente texto apresenta uma análise dos dados produzidos no contexto da pesquisa “Retratos da Alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”, desenvolvida por 116 pesquisadores vinculados a 32 universidades brasileiras. Esta pesquisa interinstitucional é conduzida pelo coletivo AlfaRede⁵⁶, coordenado pela pesquisadora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del Rey e tem como foco a alfabetização no contexto de retorno ao ensino presencial: “Assim, nossa problemática é identificar e compreender as condições da alfabetização na volta ao presencial, após quase dois anos de ensino remoto” (MACEDO, 2022).

Esta pesquisa, assim como a anterior realizada pela AlfaRede, contou com duas etapas: a primeira com um questionário a ser respondido por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil, e que resultou em um total de 5.874 respondentes, sendo 553 do estado do Rio Grande do Sul; e a segunda etapa com a realização de grupos focais conduzidos pelas diferentes pesquisadoras da Rede.

Neste texto, portanto, focalizaremos os dados provenientes de um dos encontros do grupo focal realizado de forma *on-line* com professoras de Porto Alegre e região metropolitana, no estado do Rio Grande do Sul.

Metodologia

Este texto e os dados empíricos aqui apresentados fazem parte da pesquisa interinstitucional, desenvolvida em Porto Alegre, RS, e que objetivava investigar os desafios do retorno às aulas presenciais nas escolas, ainda durante a pandemia de Covid-19, especialmente no que tange à alfabetização das crianças e ao trabalho da professora alfabetizadora. Para tanto, nossa equipe de pesquisa realizou dois encontros com a técnica de pesquisa grupo focal. Essa técnica teve início por volta de 1920, na área de

marketing, com o objetivo de estudar a compreensão das pessoas sobre determinado tema. Esse foco na possibilidade de levantar diferentes perspectivas a respeito de um assunto inspirou pesquisas em outras áreas, como as da Educação. Neste texto, então, focalizamos, sob a perspectiva das professoras, o tema da alfabetização de crianças no período de retorno às escolas, carregando, na mochila, dois anos de pandemia que distanciaram os estudantes das salas de aula. Os encontros com as alfabetizadoras ocorreram em plataformas de videoconferência *on-line*, no mês de abril de 2022, e tiveram duração aproximada de duas horas cada um. Esse é um procedimento incomum na realização de grupos focais, já que a técnica preconiza encontros presenciais; contudo, essa foi a estratégia possível dadas as circunstâncias pandêmicas. Participaram dos encontros onze professoras de redes públicas municipais e da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul. O Quadro 1, apresentando a seguir, sintetiza algumas informações mais gerais sobre o perfil das docentes.

Quadro 1 – Perfil das docentes participantes do grupo focal

Nome	Rede de ensino	Escola	Turma(s)
Professora M	Rede Municipal de Canoas	Escola 1	Laboratório de Aprendizagem (atende alunos do 3º e 5º ano)
Professora B	Rede Municipal de Canoas	Escola 2	1º ano (março e abril) e Secretaria de Educação
Professora J	Rede Municipal de Canoas	Escola 1	3º ano manhã e tarde
Professora F	Rede Municipal de Canoas	Escola 3	Projeto Livro e Leitura (PLL). Manhã 2º ano, tarde 1º ano e 3º ano.
Professora E	Rede Municipal de Porto Alegre	Escola 4	Supervisão Anos Iniciais
Professora R	Rede Municipal de Porto Alegre	Escola 4	Supervisão Anos Iniciais
Professora L	Rede Municipal de Porto Alegre	Escola 4	2º ano manhã e tarde
Professora C1	Rede Municipal de Porto Alegre	Escola 5	4º ano manhã
Professora MA	Rede Estadual do RS	Escola 6	1º ano manhã
Professora I	Rede Estadual do RS	Escola 6	5º ano tarde
Professora C2	Rede Municipal de Porto Alegre e Rede Estadual do RS	Escola 7	1º ano manhã, 2º ano tarde

Fonte: as autoras.

A seleção das professoras alfabetizadoras para compor os grupos que participaram dos encontros foi realizada a partir de contatos prévios que a equipe de pesquisa já estabelecia com elas, principalmente através dos estágios docentes do Curso de Pedagogia, mas também a partir de parcerias em atividades de pesquisa e extensão. Consideramos que esse contato prévio com as docentes facilitou o aceite em participar dos encontros do grupo focal, sendo esta mais uma parceria estabelecida entre docentes da Educação Básica pública e docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na técnica original do grupo focal, não há preocupação com o vínculo prévio que pesquisadas e pesquisadores já estabeleciam entre si, pois o que caracteriza o método é seu caráter interativo – interação do grupo a partir do que é posto em discussão. Entretanto, o perfil do grupo foi importante para a atividade realizada na modalidade

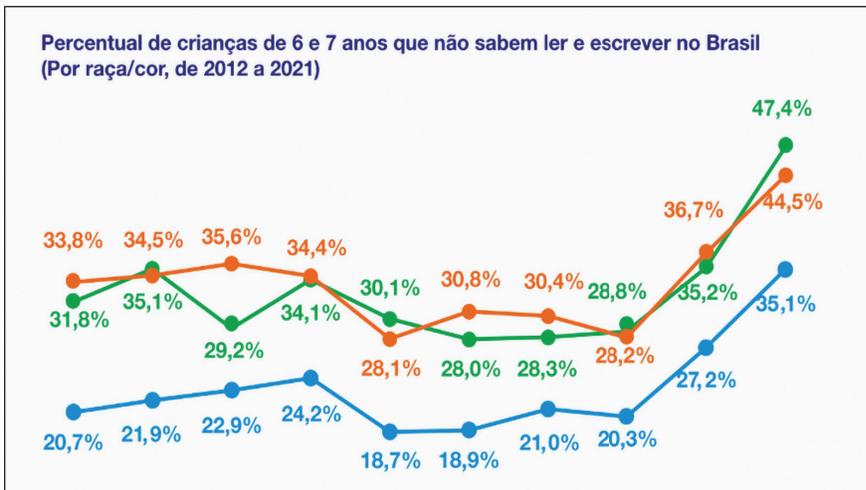
on-line, permitindo produzir os dados a partir da discussão focada, já que algum vínculo anterior já existia e encurtou caminhos para as interações nesse formato atrás das telas.

O planejamento dos dois encontros do grupo focal considerou o roteiro prévio compartilhado entre as pesquisadoras da AlfaRede e, a partir dele, foram organizadas as estratégias disparadoras das discussões em dois eixos: Eixo A) Desafios do retorno ao ensino presencial: para as professoras e para as crianças; Eixo B) Desafios da docência e da alfabetização pós-pandemia: para as professoras e para as crianças. A intenção era realizar a discussão dos dois eixos em um único encontro, contudo, foram necessários dois dias para que o grupo pudesse dialogar sobre ambos os eixos.

O planejamento da discussão do Eixo A iniciou com a apresentação e leitura de um artigo de opinião de Carolina Delboni para o Estadão. A partir dessa leitura, foi solicitado às professoras que compartilhassem experiências vividas, sentimentos e sensações. Também foram questionadas quais as principais mudanças percebidas na relação com a escola, alunos, familiares das crianças. Tais elementos foram tratados no primeiro encontro do grupo focal. Alguns dos resultados desse eixo podem ser conferidos em Andrade, Sperrhake, Piccoli e Nunes (2022).

No que se refere ao planejamento da discussão do Eixo B, foi realizada, com as professoras, a leitura de partes de uma reportagem da CNN Brasil (Imagem 1) sobre consequências da pandemia na alfabetização de crianças, intitulada “Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia”. Tal reportagem apresentava os dados da “Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, publicados pelo Movimento Todos Pela Educação em fevereiro de 2021.

Imagem 1 – Excerto da reportagem da CNN Brasil



Fonte: CNN Brasil.

Após a leitura, foi solicitado às professoras que comentassem sobre os desafios da docência e da alfabetização para elas e para as crianças por meio da leitura dos

excertos da reportagem e do gráfico do Movimento Todos pela Educação a partir de dados do IBGE e Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Além disso, também foram feitos os seguintes questionamentos como possibilidades de exploração da discussão focalizada, em momentos que a mediadora considerou como oportunos, tendo em vista o roteiro da Rede: como vocês estão realizando o acompanhamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? Como vocês têm organizado e planejado o trabalho pedagógico na alfabetização pós-pandemia? Como as crianças com dificuldades de aprendizagem ou de inclusão têm sido acompanhadas no processo de alfabetização? Como ocorrem essas mediações?

A organização do grupo focal se diferencia de entrevistas ou discussões em grupo, pois busca um diálogo entre as participantes, “[...] permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas” (DAL’IGNA, 2021, p. 206). Nesse sentido, no momento da abertura do primeiro encontro, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demais esclarecimentos sobre as questões éticas da pesquisa com seres humanos, a mediadora explicou a dinâmica do grupo focal, esclarecendo que as participantes eram livres para concordar, divergir e complementar as falas umas das outras. Tal aspecto se caracteriza como um elemento-chave nessa metodologia, na qual espera-se que haja diálogo entre as participantes. Os encontros do grupo focal foram gravados em áudio e vídeos e foram, posteriormente, transcritos⁵⁷.

Na seção seguinte, discutiremos alguns conceitos importantes para as análises que serão realizadas a partir do material empírico da pesquisa.

Referencial teórico

Na tessitura desta escrita, consideramos, apresentar, de forma sumarizada, os seguintes conceitos basilares: Alfabetização (SOARES, 2020), Pedagogias Diferenciadas (PERRENOUD, 2000), Mediação Pedagógica (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 1996).

Temos como um importante princípio epistemológico a compreensão de que as mediações e intervenções pedagógicas são recursos que as professoras utilizam para resolver situações-problema no âmbito da sala de aula junto às crianças, tais como: as dificuldades em acompanhar os conteúdos do ano, os diferentes níveis de conhecimento dentro de uma mesma turma, os conflitos de readaptação à escola e de socialização, dentre outras questões pelas docentes diagnosticadas. Com este princípio em mente, percebemos que os conceitos aqui elencados alavancaram o fazer pedagógico das professoras que participaram do grupo focal, na busca de intervenções qualificadas, e nos servem, também, como ferramentas para as análises empreendidas.

Na Pedagogia Diferenciada (PERRENOUD, 2000), faz-se mister diagnosticar, acima de tudo, as potencialidades de cada criança para, então, verificar suas dificuldades, a fim de buscar estratégias para atender a cada uma na sua medida,

57 Agradecemos as bolsistas de Iniciação Científica Jennifer Sitaria Petzold Mendes, Joana Wurth Geller, Kamila Petrikicz dos Santos e Miriã Detanico Chaves pela realização da transcrição e sua posterior revisão.

individualizando e diferenciando os percursos no coletivo da sala de aula. Nesta perspectiva há “[...] uma renúncia em propor ‘sempre mais do mesmo’ aos mais lentos [...]”, questão bastante evidenciada nas falas das professoras, como veremos nas análises a seguir, propondo “[...] uma ruptura com a ideia de que a diferenciação é sempre microorientação ideal, ou uma remediação a *posteriori*” (PERRENOUD, 2000, p. 47). À estratégia de diferenciação e individualização de percursos Perrenoud (2000) denomina de “discriminação positiva”, ou seja, é preciso discriminar para que todos os alunos tenham uma aprendizagem significativa e justa, o que se torna uma estratégia política para operacionalizar o conceito de equidade.

Um meio de fazer a diferenciação e alcançar a aprendizagem de todos (e de cada um) na sala de aula não é o ensino individualizado em sentido *lato*: o que precisa ser individualizado são os percursos, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente um caminho para essa individualização. Mas não basta investir no perfil acadêmico sem garantir uma certa segurança afetiva para as crianças, uma ancoragem identitária, uma aprendizagem da vida em grupo, valorizando a interação na construção dos saberes (PERRENOUD, 2000). A ZDP funciona como meio potente para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e para a mediação com as crianças de forma afetiva, pois “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”; indicando exatamente onde a diferenciação do ensino se faz necessária e mais potente (VIGOTSKI, 1996, p. 113). Neste processo de maturação dos conhecimentos a fim de que a criança possa trilhar o percurso entre o seu nível de desenvolvimento real para o seu nível de desenvolvimento potencial, que é quando a criança se revela capaz de solucionar problemas de forma autônoma, a mediação e a intervenção sistemática se fazem necessárias, pois promovem os avanços nas aprendizagens que o estudante não conseguiria fazer sozinho. Assim, a diferenciação com vistas a atingir a ZDP exige, além da organização de recursos pedagógicos, a mediação da professora, sendo que “A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos [...]”, permitindo que os processos educativos aconteçam de forma sistemática e individualizada (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 21).

A falta de mediação da professora (e dos próprios colegas) de forma direta, objetiva e intencional, ou seja a falta do “[...] mediador humano [que] é o transmissor de elementos culturais mais amplos e mais significativos dos objetos e eventos da experiência direta”, foi o que se mostrou mais distante de uma interação e mediação ideal no ensino remoto (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 64). Tal fato foi observado e mencionado pelas professoras como um complicador da aprendizagem das crianças no período pandêmico e que demandou (e ainda está demandando) muitos e fortes investimentos para minimização das dificuldades de aprendizagem.

Cabe, nesse momento, discorrermos brevemente sobre o entendimento de “dificuldades de aprendizagem”, já que, muitas vezes, o entendimento mais alargado, ou mesmo o desconhecimento do que sejam dificuldades para a aprendizagem, impede o planejamento de mediações e intervenções que valorizem os percursos individuais, as

dificuldades e potencialidades de cada sujeito aluno. Rotta (2016, p. 97-98) explicita que: “Dificuldades para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender independente de suas condições neurológicas para fazê-lo”. Aprender é uma ação que provoca modificações mais ou menos permanentes no Sistema Nervoso Central (SNC) pela conexão entre neurônios, ou seja, através das sinapses que são moduladas por fatores intrínsecos (ou genéticos) e extrínsecos (ou das experiências vividas). Isso só é possível porque nosso cérebro é maleável, flexível, capaz de se modificar em função das intervenções que recebe, ou seja, “[...] o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral [...]” (ROTTA, 2016, p. 97). Conclui-se, portanto, que as dificuldades para a aprendizagem resultam de uma falha nesse processo e que essa falha pode advir de um fator intrínseco ou extrínseco. A pandemia pode ser identificada como um importante fator extrínseco à criança que implicou outros fatores: pedagógicos, econômicos, emocionais, de saúde, dentre outros.⁵⁸

Os conceitos apresentados até agora nos ajudam a compreender o papel central do fazer pedagógico docente para que o processo de alfabetização se consolide ao longo dos anos escolares, o que não ocorre sem um trabalho docente intencional, explícito e sistemático com o coletivo da turma e que privilegie as mediações específicas com as crianças que enfrentam mais obstáculos, os quais foram potencializados no contexto pandêmico. Como, nas análises, vamos nos debruçar sobre o processo mais inicial da alfabetização, consideramos esse conceito na perspectiva da pesquisadora Magda Soares (2016, 2020): alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e de suas convenções, que envolve habilidades tanto cognitivas quanto linguísticas de seus aprendizes.

Em relação às etapas de compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita, utilizamos, neste texto, as nomenclaturas decorrentes da difusão dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) no Brasil, que são as referidas pelas professoras no grupo focal: escrita pré-silábica, escrita silábica sem valor sonoro (ou quantitativa), escrita silábica com valor sonoro (ou qualitativa), escrita silábico-alfabética e escrita alfabética. Em relação aos níveis de leitura, mesmo que essas classificações não tenham sido referidas explicitamente pelas professoras participantes da pesquisa, encontramos relações entre algumas falas e propostas pedagógicas por elas desenvolvidas com o estudo empreendido por Monteiro e Soares (2014) ao explicitarem os níveis de leitura de palavras: logográfico, alfabético e ortográfico. Aproveitamos a identificação dessa “lacuna conceitual” para reforçar a necessidade de investimento nos estudos acerca dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na leitura, bem como em didatizações potentes e de qualidade, na formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras.

Ainda que as questões de leitura e produção de textos estivessem postas como preocupações por parte de professoras e que, para Soares (2016, 2020) estão mais

58 Importante mencionar que os transtornos de aprendizagem se relacionam a dificuldades específicas e são resultado de alterações do SNC, dificultam o desenvolvimento intelectual, acadêmico e social e se manifestam logo nos primeiros anos da infância.

relacionadas ao conceito de letramento, no retorno ao ensino presencial, foi de fato a apropriação da alfabetização inicial que mais teve relevo nas discussões, conforme veremos na seção a seguir, que tratará das análises dos dados do grupo focal.

Análises: heterogeneidade e mediação pedagógica em foco

A leitura da transcrição do segundo encontro do grupo focal, no qual se buscou discutir os desafios da docência e da alfabetização no retorno ao ensino presencial, para professoras e para as crianças, possibilitou a emergência de três focos de análise: 1) os desafios decorrentes da heterogeneidade das salas de aula; 2) os desafios decorrentes da inclusão; 3) os desafios da avaliação. Para este capítulo, optamos por tratar do foco 1, discutindo, a partir de agora, quais foram os desafios enfrentados pelas professoras, no retorno ao ensino presencial, no que se refere às diferenças presentes nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, nas análises a seguir, também será possível visualizar as formas de superação desses desafios desenvolvidas pelas professoras.

Um primeiro ponto a ser observado é que a constatação de que as turmas são heterogêneas não decorre apenas do contexto de retorno ao ensino presencial, tal como destacado pela Professora C1 no excerto abaixo⁵⁹.

“[...] nós já lidávamos com questões de diferenças dos níveis dos alunos em sala de aula, só que isso está em uma proporção muito maior” (Professora C1).

A constatação da professora nos mostra uma situação que é fato não só no Brasil e que não é apenas de hoje, sendo tal questão já mencionada por Perrenoud (2000) em seus textos, além de muitos outros pesquisadores. O que se coloca, como diz a professora C1, é a proporção dessas diferenças. Além do aumento das diferenças e da severidade dos casos, temos o aumento no número de crianças em defasagem. Também, anteriormente à pandemia, nos parecia menos complexo transpô-las e minimizar seus efeitos em curto prazo. Tais diferenças nos níveis de conhecimento na alfabetização, demonstrados pelos estudantes, foram observadas por parte significativa das professoras participantes do grupo focal e que trabalham em diferentes anos da escolarização, ou seja, não é uma prerrogativa do ciclo de alfabetização:

“[...] dentro da sala de aula os níveis são diferentes e não é uma criança ou outra, está tudo muito distinto lá dentro, são várias crianças que não conhecem as letras e crianças que estão alfabetizadas e já se encaminhando para um aprimoramento da leitura e da escrita. E tem o outro grupo que está ali no meio que está tentando e que também precisa de apoio e todos precisando do teu apoio e da tua ajuda. E o desafio é como trabalhar com todos eles juntos, mas ao mesmo tempo dentro da especificidade de cada um” (Professora C1).

59 Optamos por inserir os excertos do material empírico em caixas de texto, fonte 11, para diferenciar das citações diretas.

“Assim como a C1 disse sobre essa diversidade dos níveis, eu também encontrei, principalmente no 2º ano. O primeiro ano mais semelhante, a maioria pré-silábico e silábico, mas aí é outra caminhada que ainda temos ‘sorte’ de conseguir pegar eles neste início. O 2º ano foi uma turma que me assustou muito, eu tentei lembrar a quantidade de crianças em cada nível, então eu peguei 8 crianças pré-silábicas e 2 alfabéticos e os outros 25 distribuídos neste meio que agora eu não vou saber dizer [...]” (Professora C2).

“Nós recebemos as crianças, elas estão todas em sala de aula, mas agora precisamos reorganizar o planejamento para cada aluno que está nos níveis diferentes e sim temos alunos que estão no 4º ano e não sabem escrever o nome. E, aí, como tu vai dar uma proposta de leitura e compreensão de texto para aquela criança que ainda não sabe escrever seu nome?” (Professora M).

Diante da presença mais pronunciada de estudantes em diversos níveis de conhecimento de leitura e de escrita, as professoras se valeram de diferentes estratégias para organizar os processos de ensino e promover as aprendizagens dos estudantes. Uma dessas estratégias foi a realização de atividades diferenciadas para estudantes ou grupos de estudantes, uma estratégia já bastante utilizada e debatida na literatura, que tem por base os conceitos de Pedagogia Diferenciada (PERRENOUD, 2000) e Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1996). Apesar de estratégias assim já estarem difundidas conceitualmente, práticas pedagógicas que de fato privilegiam oferecer a cada estudante (ou a grupos de alunos que compartilham saberes próximos) o que lhe é mais profícuo, de forma constante e não ocasional, não parece ser algo dado no cotidiano escolar. Ainda vivemos, predominantemente, um cenário pedagógico em que todas as crianças realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, sendo grande parte delas destinada ainda à cópia. Para nosso entendimento, é necessário que haja frequência e intencionalidade na proposição de atividades diferenciadas, e que estas considerem, o máximo possível, os conhecimentos já adquiridos pelo estudante e aqueles que ele ainda precisa desenvolver.

Nos excertos abaixo vemos como duas professoras de turmas distantes (1º e 4º ano) se valeram de estratégias de Pedagogias Diferenciadas para superar os desafios da heterogeneidade de conhecimentos: enquanto a professora MA narra a flexibilização de uma proposta de escrita a partir das mesmas palavras, mas com desafios ajustados a três níveis diferentes (pré-silábico, silábico e alfabético), a professora C1 relata como as propostas de leitura e a produção de textos foram variáveis considerando as possibilidades de conhecimento de cada aluno e grupo de alunos. A produção de um texto coletivo em grupo foi a alternativa encontrada pela professora para acolher todas as crianças que ainda não tinham autonomia na escrita e, na leitura de textos, os gêneros da tradição oral, por serem facilmente memorizáveis e menos extensos, foram os selecionados para incluir as crianças que ainda estavam em um nível de leitura mais inicial (logográfico ou fonológico). Destacamos, na prática de ambas as professoras, que o objetivo de conhecimento em questão – escrita de palavras, produção de texto, leitura de texto – foi tornado acessível a todas as crianças a partir da identificação de seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1996) e das propostas e mediações consideradas mais potentes para cada grupo a partir disso.

“Uma delas é preparar atividades para os três níveis, os pré-silábicos, silábicos e os alfabéticos, então dentro da mesma [proposta], por exemplo, na leitura de um livro. Essa semana estamos trabalhando [o livro] Famílias de A a Z. [...] Essa atividade eu gosto muito porque eu posso trabalhar a mesma palavra com todos ao mesmo tempo, mas cada um dentro das suas condições” (Professora MA).

“[...] um exemplo de atividades em um 4º ano, então fizemos produções textuais. A gente queria que eles produzissem, bom, mas nem todos vão conseguir produzir, então quem sabe a gente faz um texto coletivo com o grupo e fizemos a fábrica de mini histórias. Então vamos dividir: um grupo fez a produção coletiva comigo e outro produções individuais, depois socializamos isso. Depois fizemos um sarau literário: bom, mas como todos vão ler se nem todos estão no mesmo nível? Então, vai ter leituras de adivinhas, leituras de trava línguas e aí a gente se divide nessas leituras para eles ensaiarem para poder apresentar em níveis diferentes” (Professora C1).

É a partir de uma concepção de avaliação formativa, atrelada diretamente à perspectiva didática, que essas diferenciações pedagógicas se tornam possíveis. O entendimento de avaliação como uma forma de acompanhamento e regulação das aprendizagens permite que as professoras conheçam e estejam atentas às reais necessidades de cada um e de todos os estudantes e, dessa forma, possam oferecer a eles um ensino ajustado às suas necessidades. Nesse sentido, a partir da afirmação de Vigotski (1996) de que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança, questionamos: como fazer isso quando as crianças estão em níveis muito heterogêneos e se espalham por uma sala repleta? São estratégias como as mencionadas acima, enunciadas através das vozes das professoras participantes da pesquisa, que precisamos analisar, compreender suas potencialidades e socializar como alternativas viáveis frente a tão desafiadora heterogeneidade posta no contexto pós-pandemia.

Nesse mesmo sentido, não foi “apenas” o desafio do planejamento diferenciado que se acentuou no período de retorno ao ensino presencial, mas o desafio de realizar mediações mais personalizadas junto a tantas crianças com muitas urgências distintas em uma mesma turma, como bem apontam as professoras no excerto a seguir:

“E não só o planejamento: em alguns momentos o planejamento acontecia, mas como eu me desdobrava na sala de aula para que isso pudesse dar certo, para as questões da mediação, da intervenção, isso foi bem difícil” (Professora C1).

“Tudo tem sido um grande desafio, trabalhar com o planejamento tem sido o maior de todos, olhar para essas crianças e ter um olhar pontual para elas durante a semana” (Professora C2).

A partir desses enunciados, não se pode desconsiderar que a interação entre as crianças tem grande potencial para gerar aprendizagem e a pandemia limitou praticamente todas as formas de estar com, de interagir. As professoras mencionam a dificuldade para se desdobrar e realizar as mediações e intervenções e, então, foi preciso lançar mão de algumas estratégias metodológicas para dar conta de atender a

todos, ao mesmo tempo em que foi necessário individualizar os processos. Para isso, entendemos que, em alguns momentos, é possível planejar situações de interação entre as crianças que funcionem como geradoras de desenvolvimento, liberando a professora para atender casos mais pontuais e exigentes. Já nos aponta Vigotski (1996, p. 115) que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam.”. Em outras palavras, podemos dizer que se pode planejar de forma intencional, que as crianças penetrem na vida intelectual umas das outras, trabalhando juntas e uma mediando a outra, pois “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 118). Um pesquisador contemporâneo, Robert Lent, segue reforçando e ampliando essa ideia de Vigotski ao afirmar que “[...] a aprendizagem ocorre entre indivíduos que interagem” e que interações recíprocas e intencionais, porque justamente a professora planeja estes momentos desta forma, “[...] ativam mecanismos de neuroplasticidade que permitem a estocagem, decodificação e modulação do conteúdo da informação intercambiada” (LENT, 2019, p. 105). Isso nos permite acreditar, também a partir dos excertos das falas das docentes a seguir, que essas diferenças nos níveis de conhecimento na alfabetização tendem a ser superadas ou minimizadas a longo prazo com investimentos, não só de professoras de forma individual, mas de “boas” políticas públicas que invistam na recomposição das aprendizagens. Isso, obviamente, salvo as crianças atípicas, ou seja, que possuem um desenvolvimento intelectual diferenciado por questões neurológicas, pois as dificuldades que se estabeleceram pelas questões sanitárias (e automaticamente sociais), provocadas pela reclusão na pandemia, têm grande potencial de desaparecerem.

Outra estratégia utilizada pelas professoras no retorno às aulas presenciais, especificamente em relação à alfabetização, foi focalizar os conhecimentos mais elementares, voltados às crianças em hipóteses de escrita e de leitura iniciais. Pensando nisso, as professoras estabeleceram o que seria a prioridade naquele momento. Essa postura ilustra bem o conceito de discriminação positiva (PERRENOUD, 2000), quando as crianças que têm mais dificuldade e que precisam de maior apoio na sala de aula são privilegiadas pela professora, que investe tempo didático e mediações específicas para atuar na ZDP de modo que elas possam avançar na progressão das aprendizagens.

“[...] investi nesse pré-silábico e neste silábico que era o número maior da turma e o resto foi andando junto para aprimorar a sua leitura e a sua escrita e estamos indo [...] Vogais! Que vogais tu escuta nessa sílaba? E está rendendo porque hoje eu tenho 11 crianças alfabéticas!” (Professora C2).

“Eu também trabalho os sons das vogais, os sons das letras, a consciência fonológica é um trabalho complexo que precisa ser feito e precisa de um tempo e uma sequência, ele não pode ser interrompido a todo o momento, porque, se ele é interrompido a todo momento, tem que começar tudo de novo” (Professora MA).

“A minha sala é toda colorida, todos os referenciais e as sílabas são coloridas, porque esse já é um recurso que eu uso, por exemplo: a criança quer escrever MACACO, ah, o CA é da Carol, e então procura esse. MA do MACACO que é igual ao MA da Maria e aí já fica destacado e auxilia muito as crianças a avançarem. Então é uma estratégia que eu uso há algum tempo e que tem funcionado e me dado resultado” (Professora C2).

“Daqui a pouco eu realizava uma atividade mais nivelada que todos pudessem fazer para eu dar conta de um ou de outro e aos poucos eu fui pensando que teria que ser por prioridades. Tal dia eu vou ter que olhar mais para esses e me parar de me sentir tão culpada, outro dia eu olho para outros alunos. Aos poucos eu fui tentando entender toda essa situação. Então, está muito acentuado isso dentro da sala de aula, o desafio está grande” (Professora C1).

Os conhecimentos linguísticos mais elementares privilegiados pelas alfabetizadoras se voltaram às vogais e às sílabas. Ao privilegiar a consciência do fonema vocálico, as crianças constroem um percurso mais ágil para adentrar no período de fonetização da escrita (FERREIRO, 2001), passando a utilizar uma vogal para representar um valor sonoro de cada sílaba da palavra. Outra estratégia linguística, indicada pela professora C2, foi a utilização de cores para demarcar as diferentes sílabas das palavras constantes nos cartazes expostos na sala de aula, como o alfabeto de parede e bancos de palavras. Na descrição da professora, vemos esse recurso das sílabas coloridas em operação tanto para desenvolver a leitura (por marcar as fronteiras de cada sílaba – onde inicia e onde termina o CA de CAROL, por exemplo) quanto para a escrita de palavras (o CA de CAROL ajuda a escrever o CA de MACACO). A sala de aula como um ambiente alfabetizador, no qual as crianças constroem autonomia de pesquisa para resolver os próprios conflitos cognitivos, possibilita que a professora não seja mais a única fonte/referência de conhecimento e, assim, ela pode ter mais condições para investir junto às crianças que precisam de maior apoio.

Nesses dois exemplos é possível observar a transposição didática feita por professoras que dominam os conhecimentos específicos da faceta linguística da alfabetização. Duas propriedades do sistema alfabético que a criança precisa reconstruir no seu percurso de aprendizagem, descritas por Artur Morais (2012), são materializadas nas estratégias das professoras: 4) “Uma letra [ou sílaba] pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras [ou sílabas]” e 10) “As sílabas podem variar quanto às suas composições entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Mas nem todo o peso do resgate das aprendizagens ficou sob a responsabilidade das professoras: o sentimento de pertencimento a um grupo e o fortalecimento da autoestima das crianças foram determinantes para acionar a aprendizagem entre pares, tendo as mediações da professora como referência. As professoras, zelando pela manutenção da autoestima das crianças, tornaram-se andaimes para que duplas

produtivas fossem constituídas em um clima de respeito na construção da aprendizagem colaborativa. Observa-se, portanto, a importância da presença de uma pessoa mediadora, seja ela a docente ou outro estudante, importando que haja intencionalidade de quem “se interpõe entre o organismo que aprende e o mundo dos estímulos, interpretando e dando significado aos estímulos” (MENTIS, 2002, p. 18) para que se alcance a reciprocidade.

“Esse ano [2022] começa a facilitar porque o aluno que está conseguindo mais, vai lá e começa a perceber como eu faço com o outro e dá um apoio e isso vai acontecendo. [...] Mas uma coisa que eu percebi nas crianças, as que entraram em 2022 e não estavam lendo e escrevendo, se fosse em um outro 4º ano, antes da pandemia, ele já vinha com aquele estigma que não sabia ler nem escrever. [...] Então joguei tudo em cima da pandemia, que não tinha problema, que nem todo mundo está conseguindo, mas que vamos nos ajudar, que vai dar certo e vamos conseguir, porque isso não estava neles, então tudo bem não estar lendo. Quando realizávamos grupos com atividades diferenciadas, em nenhum momento, eles diziam que queriam fazer a mesma coisa do outro, isso não aconteceu. E isso acontecia em anos anteriores, eles se recusavam, eles sabiam que estavam fazendo algo diferente e dessa vez não, isso era um aspecto positivo e o desafio era não perder essa coisa boa em que eles estavam [como grupo]: *“eu não estou lendo, mas eu parei de onde eu estava quando não estava indo na escola”* [aluno]” (Professora C1).

“[...] mostrar que aquela criança é capaz sozinha sem a mãe ali do lado e sem estar chamando a professora toda hora, ensinar os colegas a serem dupla produtiva, ensinando os colegas a fazerem as perguntas” (Professora C2).

Desde os excertos anteriores, o que buscamos traduzir em palavras é o que as professoras enfatizam aqui: a potência pedagógica que há quando as crianças conseguem compreender o poder que possuem aprendendo juntas, sendo “duplas produtivas”, e quando aprendem uns com os outros a “fazerem perguntas”, a interpretar, a elucidar oralmente suas aprendizagens, mas também suas dificuldades. É o ato de mediar que podemos traduzir como “[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente”, qualidade essa que é garantida pela expertise profissional das professoras que conhecem o que fazem com a “[...] interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo”; neste caso, os seres humanos são as próprias crianças. Mas não se pode, absolutamente, perder de vista que “Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo” (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994 *apud* CENSI; COSTAS, 2013, p. 256). Os autores fazem este alerta porque nem toda interação produz desenvolvimento cognitivo: só quando a interação vem com o propósito de produzir aprendizagem é chamada de mediação. A exposição direta aos estímulos é insuficiente para o desenvolvimento cognitivo e das funções humanas mais elevadas. “A mediação tem caráter de verdadeira implicação dos sujeitos na relação interpessoal” (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994 *apud* CENSI;

COSTAS, 2013, p. 256). Não é qualquer ação ocorrida entre duas pessoas, portanto, que Feuerstein considera mediação: a mediação tem o propósito de direcionar a atividade. A privação provocada pela pandemia em relação aos conteúdos acadêmicos específicos, mas também no que se refere às experiências cotidianas, a interrupção nas dinâmicas das trocas sociais, as falhas de mediação humana (não intencionais) no processo de aprendizagem das crianças resultaram em defasagens cognitivas que, por sua vez, implicaram o surgimento de funções cognitivas deficientes, mas que podem ser redimidadas ou minoradas. Enfatizamos isso porque acreditamos que é possível modificar a inteligência e alterar o modo como a pessoa aprende, investir no potencial de modificabilidade do sujeito para melhorar a condição humana (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014) e, tendo em vista o foco deste texto, a condição dos alunos em defasagem, avançando na garantia do direito de aprendizagem das crianças.

Considerações finais

O retorno ao ensino presencial pode ser considerado tão desafiador quanto o período de ensino remoto emergencial. As investigações que temos conduzido, a partir de grupos focais no contexto da AlfaRede, apontam que as professoras se viram, em ambos os períodos mencionados, diante de questões envolvendo o ensino, a aprendizagem e a docência que provocaram sentimentos e ações diversas (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022; ANDRADE; SPERRHAKE; PICCOLI; NUNES, 2022). Especificamente em relação aos desafios vivenciados ao retomarem as aulas presenciais, as análises aqui realizadas mostraram que a heterogeneidade das crianças foi um aspecto que mobilizou, de forma intensa, as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como alternativa para essa questão, a mediação pedagógica qualificada e ajustada às necessidades de cada estudante ou grupo de estudantes foi uma aliada no enfrentamento das dificuldades vivenciadas e no favorecimento da aprendizagem, sobretudo tendo como foco os conhecimentos mais básicos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabético.

Nos processos de ensinar e aprender, a interação do sujeito com o objeto do conhecimento não se limita a um contato incidental. Uma aprendizagem efetiva que se pretende resultar de uma experiência de mediação depende de uma pessoa mediadora e também de atenção a outras características. Os exemplos apresentados ao longo do texto possibilitam destacar três importantes características: primeiro a intencionalidade e a reciprocidade, ou seja, a mediadora deve agir com intencionalidade, não ignorando, como fazem as professoras participantes da pesquisa, a falta de compreensão por parte das crianças, mas oportunizando interações intencionais, com recursos e estratégias variadas, para que se alcance a reciprocidade; segundo, a transcendência, para que se compreenda que o que acontece na experiência de aprendizagem mediada não se restringe ao momento, pois o conhecimento construído e as ações cognitivas fomentadas para essa construção poderão ser base para novas aprendizagens, demonstrando que o aluno construiu o conceito e que é capaz de aplicá-lo em outras situações similares; terceiro, a mediação do significado que, em

síntese, é quando a professora é capaz de ensinar com significado, possibilitando à criança produzir novas conexões. Essa mediação diz respeito aos valores e a relevância atribuída a uma atividade ou proposta, como demonstram as professoras da pesquisa, num fazer carregado de envolvimento emocional em que as crianças se veem implicadas e endereçadas.

Assim, compreendemos que 1) intencionalidade e reciprocidade, 2) transcendência e 3) mediação do significado caracterizam uma experiência de aprendizagem mediada, diferenciando-a de uma experiência de aprendizagem direta baseada no modelo estímulo-resposta (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Na experiência de aprendizagem mediada, intencionalidade significa estabelecer um foco naquilo que se quer ensinar ou se entende que o aluno precisa e é capaz de aprender. A reciprocidade é resultado do sentimento de encorajamento que se instala no aluno ao perceber suas necessidades acolhidas pela professora mediadora atenta e perspicaz na elaboração de recursos e questionamentos que lhe oferecem apoio para a construção do conhecimento. Podemos resumir, com as palavras dos autores, que “[...] para transformar experiência em aprendizado é necessário encorajar o aluno a comparar, coletar e classificar dados e dar significado para a experiência atual com relação à experiência anterior” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 71). E essa relação entre a intenção mediadora e a reciprocidade de quem é mediado, e também da mediadora, pavimentam a compreensão de que o modo como o ensino e a aprendizagem são mediados reverberam no futuro, seja pelas ações cognitivas fomentadas, seja pelos conhecimentos construídos durante a experiência de aprendizagem mediada que tem como uma segunda característica a transcendência. A característica da transcendência, por sua vez, se complementa com a de significado, que é quando o estudante acredita que o objeto de aprendizagem tem utilidade, relevância, funcionalidade para a sua constituição como ser humano e para o seu desenvolvimento acadêmico, como quando a criança descobre a funcionalidade da leitura e da escrita para fazer parte da cultura letrada e poder se comunicar com seus pares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; NUNES, Marília Forgearini. Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, n. 66, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23305>

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-259, 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marluce Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 197-220.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EM REDE, A. Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

LENT, Robert. **O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

MENTIS, Mandia (coord.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2002.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

ROTTA, Newra Tellechea. Dificuldades para a aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 94-106.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini. Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto no Estado do Rio Grande do Sul. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID 19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 148-165.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1996.

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SANTA CATARINA SOBRE O PÓS-PANDEMIA

*Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Lourival José Martins Filho
Maria Sirlene Pereira Schlickmann*

Introdução

Apresentaremos nesse capítulo o resultado de pesquisa articulada ao projeto intitulado “Retratos de alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”, impulsionado pelo contexto da pandemia da covid-19 e seus efeitos sobre as escolas, crianças e educação”⁶⁰ no contexto de Santa Catarina.

Em junho de 2020, a professora Socorro criou o AlfaRede para pesquisar as condições de alfabetização das crianças durante a pandemia, envolvendo aproximadamente 117 pesquisadores(as) e 29 universidades. Esse processo desencadeou em uma publicação decorrente da primeira etapa⁶¹. A rede cresceu e atualmente são 22 estados e aproximadamente 140 pesquisadores(as) que compõem a segunda etapa de pesquisa.

Pelos dados obtidos na primeira etapa, 30% das crianças ficaram desconectadas do ensino remoto, não tiveram acesso ao aparato das tecnologias por razões inúmeras, o que comprometeu o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras⁶².

Santa Catarina não fez parte da primeira etapa desenvolvida e se engajou na segunda etapa, cujo foco foi a alfabetização presencial depois da reabertura das escolas no pós-pandemia. A problemática se pautou em identificar e compreender as condições da alfabetização na volta ao presencial após quase dois anos de ensino remoto.

Nesse contexto, o propósito da segunda etapa da pesquisa da AlfaRede foi o de investigar quais foram as ferramentas utilizadas pelas docentes no diagnóstico da aprendizagem das crianças, quais as propostas pedagógicas implementadas, como as redes de ensino se organizaram para esta volta ao presencial, quais os principais desafios e quais estratégias estão sendo propostas para o enfrentamento de tais questões.

A metodologia escolhida para a pesquisa se pautou em uma abordagem quanti-qualitativa que articulou dados de *survey*, com formulário digital (*Google forms*

60 A professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del Rey, integrante da Associação Brasileira de Alfabetização, pesquisadora de reconhecimento nacional na área de alfabetização, fez uma proposta de projeto de pesquisa a ser desenvolvido em rede nacional e fomos convidadas(o) para nos engajarmos na segunda etapa do processo.

61 Retratos.pdf (dropbox.com)

62 Informações obtidas via projeto da proponente Maria do Socorro A. N. Macedo.

de 25 questões), amplamente divulgado junto às secretarias de estado e secretarias municipais nos estados de origem dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as). Posteriormente, procedeu-se à organização de grupos focais com base em um roteiro preestabelecido coletivamente, em acordo com as tendências evidenciadas pelo *survey*; em dois momentos específicos que ocorreram de forma remota, via plataforma *on-line* (Conferência Web – RNP), com a possibilidade de gravação, o que favoreceu as transcrições⁶³.

A organização do questionário (*survey*) e do grupo focal se pautou nos seguintes aspectos: perfil profissional; retorno ao presencial; diagnóstico da aprendizagem e uso de tecnologias na volta ao presencial; avaliação do ensino remoto; avaliação do retorno ao presencial.

O estado de Santa Catarina, que participou da segunda etapa, seguiu as orientações dadas pela coordenação-geral, divulgando a pesquisa a ser realizada e seus encaminhamentos. Assim, obtivemos o número de 351 respondentes. Embora tivéssemos um número considerável de respondentes que indicaram que gostariam de participar do grupo focal, apesar de todas as tentativas de contato, não houve engajamento. Mesmo assim, buscamos formar um grupo que fosse representativo das mesorregiões catarinenses. Tivemos a adesão de apenas quatro professoras dos seguintes municípios: Joinville (Norte catarinense), São José – atuando em Florianópolis (Leste catarinense – Capital), Maravilha (Oeste catarinense) e Porto União (Planalto Catarinense). Não conseguimos o engajamento de nenhuma professora da região Sul catarinense, por mais que fizéssemos tentativas de contato.

O grupo focal representado por essas quatro professoras trouxe aspectos muito significativos e marcantes sobre o momento histórico vivido (o antes e o depois da pandemia) e, de certa forma, “representa” nuances do que vivemos pelo estado afora em consonância/dissonância com a vivência do cenário nacional.

Temos clareza do quanto é complexa a aderência de professores(as) nas pesquisas que realizamos, por razões variadas: organização de tempo, condições, compreensão/incompreensão sobre quais são os desdobramentos da pesquisa acadêmica e sua potencialidade. Assim, seguimos com quem se dispôs e dedicou parte do seu tempo para socializar com colegas, ouvir, compartilhar.

A seguir, portanto, apresentamos os dados e análise da segunda etapa da pesquisa da AlfaRede em Santa Catarina que se centrou nos resultados obtidos com base no grupo focal.

Os sujeitos da pesquisa

O caminho, de certa forma, já foi dito anteriormente. Santa Catarina entrou na 2ª etapa da Alfa-Rede, o(as) pesquisador(as) fizeram contato com as redes de ensino e depois dos questionários respondidos, formaram o grupo focal com aquelas professoras atuantes de 1º ao 5º ano que se dispuseram a participar.

63 Realizada por Manuela Fuck Jonk, bolsista do projeto Alfabetização de jovens, adultos e idosos: produção didático-pedagógica e impactos na aprendizagem da leitura e da escrita, coordenado pelo prof. Lourival José Martins Filho.

Assim, tivemos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Nomes fictícios dos participantes	Municípios e localização regional
Ester	Joinville – Norte catarinense
Leticia	Florianópolis – Leste catarinense
Elza	Maravilha – Oeste catarinense
Eneida	Porto União – Planalto catarinense

Fonte: Quadro elaborado pelo(as) pesquisador(as), 2023.

Ester é professora da rede municipal de ensino de Joinville, pedagoga, mestre em educação, atua na rede municipal há 12 anos, tem participado de pesquisas a fim de tentar manter esse vínculo que a aproxima um pouco mais do movimento de investigação que fazia durante o mestrado. Trabalha também com a formação de professores junto à universidade do município onde realizou seu mestrado, produzindo material didático para cursos que vão surgindo na atualidade, impulsionados pela demanda de formação de Educação a distância (EaD). Mesmo assim, continua no “chão de sala de aula”, na alfabetização, que considera seu espaço privilegiado. Em suas palavras, “é onde me sinto educadora realmente, atuando do primeiro ao quinto ano” (Fala de Ester, transcrição 1, 30/05/2023, p. 1).

A professora Leticia é do município de São José e trabalha na rede municipal de Florianópolis, é professora efetiva em uma escola do sul da ilha de Santa Catarina. Segundo ela, a carreira de estudo até hoje não cessou, porque procura sempre contribuir com a educação, participando de grupos de estudo. Atualmente participa do GECEM e GEPROFEM⁶⁴, grupos de pesquisa na área de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e está em um grupo de estudos de Alfabetização e Letramento. Ela menciona que a escola é bem pequena, só tem uma turma de cada ano, então atua no primeiro e no terceiro ano do ensino fundamental. Ela comenta, em sua apresentação, que em maio a sua turma de primeiro ano já estava com 20 crianças alfabetizadas, “só cinco que estão precisando de um incentivo, mas estão no caminho. É muito lindo ver esse processo de alfabetização e letramento, é um encanto para mim, eu gosto muito desse período do primeiro ao terceiro, para sair e ir pro quarto ano com outras buscas” (Fala de Leticia, transcrição 1, 30/05/2023, p. 1).

A professora em pauta tem mestrado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na área do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) e na área da educação. Ela afirma ter trabalhado com questões das áreas motoras relacionadas com a leitura e escrita, com professores de Educação Física.

A professora Elza é do município de Maravilha, no Oeste de Santa Catarina, formada há apenas três anos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

64 Grupos de Estudos Contemporâneos de Educação Matemática (GECEM) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos em Educação Matemática (GEPPOFEM). Disponíveis em: <https://ced.ufsc.br/nucleos-e-grupos-de-pesquisas/>

Trabalhou como estagiária, fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), participou de vários programas da universidade desde os seus 16 anos, então já faz oito anos que está envolvida com a educação. Além disso, vem de uma família em que todos(as) são professores(as). Ela se entusiasma ao se apresentar e explicita que:

[...] eu amo fazer. Meus colegas dizem que eu preciso ir além, porque a parte que eu faço dentro de sala precisa ser mostrada para outras pessoas, para incentivar, para ajudar, para buscar sempre melhorar. Gosto muito de estar dentro de sala de aula, hoje eu tenho um quarto ano fantástico, porque são alunos que me desafiaram e me desafiam, mas eu aprendi muito com eles e pretendo aprender muito nesse grupo focal também (Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 2).

Eneida, a outra professora desse grupo focal, é de Porto União, no planalto Norte catarinense. Afirma ter pouca experiência com alfabetização e diz estar em processo de aprendizagem. Em relação à pós-pandemia, afirma ter sofrido bastante em sala com a diferença de níveis de aprendizagem dos estudantes. Ela alega: “[...] dentro de uma mesma sala nós tínhamos vários níveis e tínhamos que lidar com esses diferentes níveis e fazer eles avançarem, então eu tive bastante dificuldade, tanto eu quanto alguns colegas” (Fala de Eneida, transcrição 1, 30/05/2023, p. 7).

A apresentação das professoras integrantes do grupo focal já sinaliza o entusiasmo de ser professora, a necessidade de continuar estudando e já aponta para o quanto é desafiante estar na profissão e, principalmente, em um momento tão delicado quanto o que passamos durante a pandemia e pós-pandemia. Há um misto de “romantismo” e de “consciência social” sobre ser professora que, de certa maneira, perpassa a discursividade do explicitado e as representações históricas sobre a profissão.

Em pesquisa realizada sobre as razões e expectativa da escolha de ser docente, Sales e Silva (2016) discutem a formação de professores e apontam para um campo de tensão e conflitos que requer cada vez mais que se coloquem nas pautas de discussões sobre políticas educacionais aspectos relacionados à carreira, à permanência, à atratividade e à qualidade social do trabalho desenvolvido. Há muito o que se refletir sobre os dilemas da profissão: valorização romantizada em alguns momentos e desvalorização social em outros tantos momentos.

Volta ao ensino presencial: organização e planejamento

A professora Elza, em relação à organização da escola na volta ao ensino presencial, informou que a escola, ao retomar as atividades em 2021, fez o escalonamento das turmas. Dessa forma, uma parte dos alunos frequentava a sala de aula enquanto a outra realizava atividades remotas em casa. Era a medida protocolar do plano de contingências, que em suas palavras:

Foi um tanto quanto desafiador planejar uma aula em que você não podia encostar no aluno, em que você não podia sair da frente do quadro, porque o costume de

passar nas cadeiras, do carinho, de conversar, tudo passou a ser proibido, sem dizer das máscaras, que na época eu tinha o primeiro ano e alfabetizar sem eles poderem ver o movimento da minha boca e sem eu poder observar o movimento que a boca deles fazia, as pronúncias, foi bem complicado [Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 2].

A professora Ester contou que em 2021 estava com uma turma de 4º ano, a turma que havia sido sua no 3º ano, quando iniciou a pandemia e, portanto, passaram aquele ano todo de 2020 com aulas remotas. Quando retornaram, seguiram o mesmo processo de escalonamento, uma semana 50% da turma, na semana seguinte, a outra parte. Segundo a professora, foram muitas as dificuldades encontradas em todo esse processo em sua adequação:

Enquanto você está em sala de aula com um planejamento feito e posto para aquele grupo, que já não é o seu planejamento habitual, pensando nessas situações todas, que não pode ter proximidade, tem-se um espaço limitado, e com a necessidade de mediação que eles também tinham após um ano de afastamento do espaço escolar, dessa vivência, desse cotidiano eram diferentes também. Então eu digo que foi um ano em que o poder da palavra, da nossa mediação como professores foi muito intensa e muito necessária, porque eles precisavam muito da nossa intervenção em todos os momentos, para buscar reflexão, para retomada de conhecimentos que eles já tinham e para introdução de novos. Nossa base em Joinville passou pelos protocolos de segurança. E nesse mesmo período de 2020 e 2021, nós estávamos nessa mudança para BNCC, então para o currículo próprio do município também, a expectativa inicial do município era que conseguíssemos seguir aquilo que foi planejado lá em 2021, para ser sim essa aposta na BNCC e realmente fazer na sala de aula a partir dela, mas o que se viu é que realmente nesse início, as necessidades educativas que os nossos educandos precisavam não eram as mesmas, tinham outras demandas mais importantes, retomadas de aprendizagens, recomposição de conhecimentos e assim por diante foram os temas recorrentes na nossa prática (Fala de Ester, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 3).

A professora Letícia pontuou que não gosta muito de falar daquele período remoto vivido, pois sentiu muito ficar longe das crianças, sendo professora de primeiro ano. Ela narra o fato de que o prefeito, na época, foi até a escola com um engenheiro civil com a decisão de demolir a escola para que depois pudessem voltar com uma escola nova. Entretanto, só conseguiram retornar em setembro e então ficaram muito tempo no modo remoto. Mesmo assim, alega terem dado conta, pois “[...] a motivação, o desenvolvimento, as professoras fizeram um ótimo trabalho e estão de parabéns, porque a gente conseguiu se unir de formas diversas para atingir essas crianças” (Fala de Letícia, transcrição 1, p. 3).

A professora conta que havia 18 crianças sob sua responsabilidade e o planejamento foi feito com nove crianças frequentando a escola em uma semana e na outra semana as outras nove crianças. Em suas palavras:

No início eu pensei que poderia ser legal, porque eu poderia alfabetizar, mas como diz a Elza, eu estava de máscara, e eu trabalho com a alfabetização no método fônico onde eu preciso fazer o som e a boca, e como eu ia fazer de máscara, as letras quase saíam pelos olhos de tanta vontade que eu tinha de utilizar os meus métodos. O planejamento pelo protocolo ficou redimensionado, porque ele tirou tudo o que tinha de coletivo, deixou somente uma folha e um estojo, então isso fazia eu buscar coisas que não eram da minha época como professora, e as brincadeiras que não podia brincar de pegar, de peteca, então tudo que eu pensava não podia. Com a ajuda da coordenação, da direção a gente conseguiu atingir o objetivo, mas eu ficava sentida com aquilo. O lanche que antigamente eram todos juntos no refeitório, do primeiro ao quinto, não eram mais, a escola começou a ficar triste, no parque, por exemplo, não podia descer no escorregador, pegar no corrimão, não podiam se juntar para escutar uma história, não podia cantar uma música bem alto, então foi um período que eu passei de tristeza dentro da escola. E hoje a minha alegria voltou, porque eu ganho abraços, beijos, flores, posso tocar nos alunos, lavar o rosto, cuidar deles e se fosse naquele tempo não poderia. Mas ficaram algumas coisas positivas, o álcool, o cuidado maior com a higiene, limpeza, a questão da saúde, então eu vejo que eu aprendi muito (Fala de Leticia, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 3).

Como podemos ver, a fala da professora Leticia traz a narrativa de um tempo difícil, a tristeza em relação ao distanciamento, o desafio de ficar perto e longe ao mesmo tempo, pois no início do período de volta às aulas, a convivência ainda era regida por “protocolos sanitários”, critérios que garantissem, naquele momento, um distanciamento mínimo entre as pessoas, tais como uso de máscaras, álcool em gel etc. Todo esse protocolo, conforme explicado também pelas professoras Elza e Ester anteriormente, foi muito difícil de efetivar na escola, visto que se trata de um ambiente que se caracteriza por proximidade, socialização, afetos e mesmo por tensionamentos.

Outra questão que aparece no relato da professora Leticia e que chama atenção é em relação à concepção de alfabetização e utilização do método fônico, pois no seu entendimento, de máscara não era possível alfabetizar, uma vez que, conforme dito por ela anteriormente, como ela iria alfabetizar? Se não conseguia reproduzir o som da boca, como fazer isso utilizando máscara?

Nesse recorte, evidencia-se, por parte da professora em pauta, uma abordagem de alfabetização que se organiza pelo método fônico, ou seja, com ênfase na dimensão fonológica, principalmente. É importante salientar que a relação fonema-grafema é apenas uma dimensão do processo. Avançar com as crianças no sentido de uma apropriação da linguagem escrita em concepção discursiva, em que ler e escrever se constituem nas relações sociais, nas necessidades de se dizer sobre a vida, sobre si, sobre os outros, escrevendo e falando em processos interacionais, exige-nos outros tantos posicionamentos teórico-metodológicos. Como bem pontua Goulart (2000, p. 173),

as crianças vão complexamente se apropriando dos conhecimentos envolvidos no também complexo processo de produção de textos. Mantendo diferenças e por caminhos diferentes, as crianças vão convergindo na construção de textos escritos, atraídas pelo caráter público das convenções. Os processos fundam-se na escrita

social e convergem para a escrita social por caminhos singulares. Pelo que se pode concluir, o trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças.

As perguntas que surgem são: como os gêneros discursivos que circulam socialmente se incorporaram no fazer dessas professoras no cotidiano de suas práticas pedagógicas? Como as professoras, no momento da pandemia e no pós-pandemia, conseguiram/conseguem ou não ser leitoras e escribas das crianças em processo inicial? Quais são as possibilidades das crianças se constituírem autores(as) de sua escrita? Leitoras de outras escritas?

A preocupação com a dimensão pedagógica também foi apontada pela profa. Elza, do Oeste Catarinense, quando assim se expressou:

[...] Eu gostaria só de fazer um comentário, nesse período eu fazia muito a comparação que nos estudamos tanto a BNCC que estava sendo reformulada, aí nós estávamos com o nosso currículo sendo adaptado a BNCC, e lá dizia muito sobre saber, saber fazer, conhecer o eu, o outro e o nós, conhecer as diferentes culturas e aí veio a pandemia para nos mostrar que o currículo não é engessado, ele precisa ter adequações. A BNCC está aí para ser seguida, mas não é sempre que a gente vai conseguir, porque a minha realidade não é a mesma de vocês, de onde vocês trabalham, então eu digo que a pandemia foi triste, desesperadora, ela nos desestruturou, mas por outro lado ela nos ensinou muita coisa, nos ensinou a ser um novo ser humano, a ver a educação de outra forma e ver que a gente pode sim fazer a educação de diferentes formas, foi desesperador no início, mas aos poucos fomos nos adaptando. Eu era estudante na época, 2020, foi meu último ano, então fiz o meu estágio a distância, tive que gravar uma contação de histórias para o primeiro ano, e eu pensava como vou fazer isso, como vou arrumar os bonecos para que na câmera não fique torcida a imagem, então eu realmente me redescobri naquele ano, não só como professora mas também porque eu me tornei mãe, em abril de 2020 nasceu minha filha e um mês antes tinha fechado tudo, então foi um turbilhão de conhecimentos (Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 4).

De alguma forma essa “fala” e a de Ester, explicitada anteriormente, retratam as nossas demandas tensionadas pelas políticas educacionais implementadas recentemente, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que precisou ser confrontada, discutida no diálogo/tensionamento com as propostas curriculares já em vigência em estados e municípios brasileiros.

Neste sentido, relembremos o caráter *prático, utilitarista e reducionista* da BNCC, que as concepções que alicerçam a BNCC são marcadas por um “discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

A professora Elza explicita suas reflexões sobre currículo e o quanto precisamos repensar/adaptar/confrontar o que tínhamos construído com o que a situação vivida na pandemia e reconhece a diversidade posta no cenário nacional em relação a escolas, cultura, formação. Assim, as perguntas que sobressaem são: como estabelecer uma base curricular que dê conta de um país tão diverso como o nosso? É viável? É possível? De que outras maneiras podemos atuar em nossas escolas levando em conta quem somos e onde estamos situados? Qual conhecimento é propagado pelas escolas e qual é o sentido subjacente a todo o processo escolar?

As impressões/emoções sobre o retorno presencial

As professoras, em suas falas, expressaram-se sobre as impressões em relação ao retorno presencial, dizendo que sentiram, como bem pontuou Ester, “um misto de medo e ansiedade” (Fala de Ester, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 4). A insegurança quanto aos protocolos de proteção rondava professoras, crianças e famílias. Mesmo assim, a escola, em seu planejamento e organização, pensou em acolhimento, não o mesmo de sempre, mas o da escuta: “Que não podiam ser um acolhimento de abraços, de aconchego, tinha que ser o da escuta, de escuta ativa, de presença mesmo” (Fala de Ester, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 4).

Letícia pontuou sobre as crianças, que já vieram de casa preparadas:

A reação das crianças... elas já vinham orientadas de casa de como deviam se comportar com a máscara e era um número pequeno de crianças, então os nossos olhares atentos para aquelas crianças, tinha hora de trocar a máscara, hora do álcool. Realmente houve um grande período de acolhimento das crianças porque alguns haviam perdido pai, tio, madrinha, então de vez em quando a criança falava sobre isso, então esse acolhimento acabava sendo individual dentro do grupo [...] (Fala de Letícia, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 5).

Elza também conta sobre sua preocupação em relação à sua bebê que nasceu em meio à pandemia. A preocupação de muitas professoras não era apenas de contrair o vírus, mas também repassá-lo a outras pessoas de sua família, mais vulneráveis. Ela descreve a sensação do silêncio da escola:

E aí eu cheguei na escola e era um silencio, a gente estava acostumado com aquela correria de criança no início da aula, criança vindo abraçar, vindo beijar, um que caiu de um lado, outro que jogou pedra de outro aquela correria o tempo todo. E então eu pensei “Meu Deus o que aconteceu com a escola?”, foi meu primeiro pensamento (Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 6).

Elza também narra a disposição das carteiras e uma fala de uma das crianças:

Aí entra na sala e cada aluno dentro do seu quadrado, porque tinha um quadrado feito de fita e não podia sair de dentro do quadrado, tinha que ficar sentado no lugar, tinha três vidros de álcool com um paninho, poque de vez em quando tinha que higienizar a

mesa me bateu um desespero, e um aluno me disse “Prof, por que tu tá preocupada? A minha mãe me disse que vocês professores já ganharam vários materiais do governo, vocês nem vão pegar Covid (Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 6).

Esses pequenos fragmentos das falas das professoras são incapazes de dimensionar os sentimentos vividos por elas, crianças e famílias. Foi realmente um momento marcante na história da humanidade e na particularidade da escola e que revitaliza o que realmente concebemos como sendo a escola brasileira: viva, turbulenta, cheia de afetos e com uma dose grande de barulho do qual sentimos muita saudade e desconforto por ter que viver de outro modo naquela passagem emblemática. É provável que tenham ficado muitas marcas psíquicas com as quais teremos que lidar por gerações de crianças, professores(as), adultos em geral.

O que dizer sobre a escola em suas contradições e possibilidades depois do vivido? As palavras de Pinto (2013, p. 31) nos ajudam nessas reflexões:

Uma função essencial que a escola deve incorporar na atualidade, por meio de seu currículo e de seu projeto político-pedagógico, é submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais. Para tanto, deve analisar inicialmente a cultura imediata de seus alunos, problematizando seus valores, explicitando a historicidade desses valores e, posteriormente, comparando-os com os de outras culturas. A sala de aula é um espaço privilegiado de confronto e convivência entre os diferentes valores que constituem as diferentes formações culturais, e o entendimento desses valores deve ser examinado na história específica de cada formação cultural. Para tanto, esse exame deve ser desenvolvido com a contribuição dos estudos produzidos nos campos da história, da geografia, da filosofia, da antropologia. Ou seja, o currículo da educação básica deve incorporar em suas disciplinas esses estudos produzidos nas universidades, nos diferentes campos científicos. Aí está a grande contribuição da escola no combate à intolerância em relação a toda diversidade humana.

Evidencia-se, nas reflexões tecidas pelas professoras, o compromisso assumido com a profissão, a preocupação com os aspectos formalizados pelos documentos oficiais que orientam o currículo das escolas, mas elas não perdem de vista o vínculo com as crianças, com as famílias, remetendo assim a uma ideia-chave, que é pensar a escola em seu espaço social, em suas potencialidades, em sua própria rede com seus desafios.

Os processos de aprendizagem – como avaliar esse retorno?

Uma das perguntas lançadas para as professoras no grupo focal foi se a escola ou elas próprias fizeram alguma avaliação diagnóstica, quem preparou, quais atividades, em relação à situação das crianças em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao ensino presencial.

Novamente, cada uma delas foi se posicionando:

Eu sempre tive o costume de trabalhar com o diagnóstico no início do ano letivo, independente da pandemia, para a gente conhecer a turma que vai trabalhar daí pra

frente. Mas pós-pandemia muito mais do que antes, porque nós tivemos casos de famílias que não fizeram as atividades durante a pandemia, aqueles que fizeram, mas não conseguiram aprender e aqueles que realmente aprenderam durante a pandemia, então a gente precisava e ainda precisa conhecer os diferentes níveis de aprendizado que a gente tem dentro da sala, para a partir daí trabalhar com as dificuldades, com as defasagens que eles apresentavam no momento. Ainda esse ano quando eu comecei a trabalhar eu fiz um diagnóstico com uma turma que já era minha no ano passado, então foi muito mais tranquilo, mas eu utilizei conteúdos que já são pré destinados na nossa BNCC que a gente precisa atingir no ano letivo, conteúdos que eram do ano que eles estavam no ano passado, para ver se realmente eles conseguiram transformar aquele conhecimento em aprendizado ou se eles entenderam naquele momento da explicação e depois já esqueciam o que era, então eu retomei um pouco de cada conteúdo, não tudo porque é impossível a gente retomar, mas eu tentei buscar um pouco da base para fazer minha avaliação diagnóstica, e a partir da minha avaliação eu retomar o que eu senti necessidade que ficou em defasagem e aí eu continuo com o conteúdo da série em questão (Fala de Elza, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 7).

O que foi sinalizado por Elza, de certa maneira, dá o tom para as demais e acaba por explicitar algo que é inerente ao ofício da professora: verificar o que realmente os(as) estudantes já sabem, o que precisam saber e ainda o que precisa ser retomado para seguir adiante. Obviamente que no momento da pandemia, o retorno ao ensino presencial acirra os desafios e a professora se ancora nas orientações da BNCC para traçar um caminho avaliativo possível para prosseguir com as crianças.

Letícia explanou em linhas gerais o fato de que a escola já faz uma avaliação diagnóstica na entrada das crianças em fevereiro, visto que elas vêm da Educação Infantil e é importante saber o que elas já conhecem. Entretanto, naquele momento específico de retorno ao ensino presencial, a escola decidiu averiguar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Ela comentou também sobre a interferência dos pais durante a pandemia. Afinal, muitos deles auxiliaram as crianças do jeito que sabiam e isso também foi um aspecto a considerar, pois nem sempre ia ao encontro do modo como a professora explica ou orienta:

[...] porque a orientação que um professor dá não é a mesma que o pai e a mãe irão dar, então a gente tem que desconstruir isso, achar que legal que eles fizeram mas eram os pais que faziam para entregar completo, então não era isso que a gente queria, mas também a gente não podia cobrar isso deles, tínhamos que parar de lamentar e partir do que a gente tinha (Fala de Letícia, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 8).

Historicamente, a escola também enfatiza a área de Matemática e Língua Portuguesa como essenciais para o processo de conhecimento, desconsiderando uma noção mais ampliada de integração das áreas, de interconexão viável entre conhecimentos distintos da área de artes, por exemplo, da ciência, da história que compõem o conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Assim, de certa maneira, a professora percebe tal questão e enfatiza:

Então foi solicitado para dar ênfase no português e na matemática, mas que a gente poderia trazer a contação de história, a música relacionados a outras coisas para tirar dali o português e a matemática, então a gente fez o que foi solicitado, mas sentimos que teve diferença sim. As turmas que passaram pela pandemia elas têm uma defasagem em cada turma que elas seguiram, sempre teve uma vírgula, o que será que tinha nessas crianças que elas não aprenderam, não era a professora, não era o conteúdo, não era a escola, era a pandemia, então a gente sentia isso em cada ano que a gente observava [Fala de Letícia, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 8].

Ester também destaca que a avaliação diagnóstica é parte do trabalho da professora na escola e que a rede em que trabalha passou também a exigir:

[...] quais eram as habilidades esperadas do terceiro ano, nós continuamos com a demanda não focada só em português e matemática, mas que todo o currículo fosse colocada em prática, estivesse ali presente no nosso cotidiano, mesmo com essas dificuldades todas de encontros quinzenais que diminuiu muito o nosso tempo de presença em sala de aula, então essa diagnóstica também foi um apoio, uma diagnóstica pessoal como professora, compartilhada dentro do meu núcleo, da minha unidade educativa. Mas dentro da rede municipal [...] também as avaliações diagnósticas também foram implementadas e seguem uma sequência, parece que pós pandemia só aumentou esse processo, então em 2021 já foram implantadas, em 2022 nós temos um processo de avaliações diagnósticas, uma em fevereiro, outra em maio, uma em setembro e outra em novembro, então são quatro e foram instituídas ano passado, esse ano vão se repetir de novo, então é um processo feito de análise que é feito todo em rede e que iniciou lá no retorno da pandemia, baseado nas competências e habilidades da BNCC e que a rede tem se estruturado para fazer essa avaliação, [...] o que requer mais nossa atenção no cotidiano, então isso vai perpassando as formações que são oferecidas também [Fala de Ester, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 8-9].

Eneida complementou as questões levantadas pelas colegas, contando sobre o fato de ser professora admitida em caráter temporário (ACT):

Eu sou ACT, então aonde tem vaga eu estou indo, talvez isso também seja o porquê de não ter uma continuidade nesse processo pós pandemia. Mas a turma que eu peguei ano passado eu sofri bastante nessa questão, era um terceiro ano, então tinha alunos que ainda estavam em fases de primeiro, tinha outros que estavam mais avançados, a diagnóstica fui eu mesma que fiz, eu tinha a segunda professora em turma, então eu tinha mais um auxílio, mas eu mesma que fazia, então quando eu sentia necessidade eu ia lá e refazia o diagnóstico para ver se eu poderia estar avançando ou se eu teria que estar reafirmando um outro conteúdo (Fala de Eneida, transcrição 1, 30 maio 2023, p. 9).

Evidencia-se nesse ponto a situação em que se encontravam também algumas professoras em relação às condições de trabalho, que em termos de Brasil são bastante frequentes, como o fato de uma professora se sentir “não pertencente” estando em

redes distintas, escolas distintas, sem tempo de se integrar aos processos, à cultura de uma determinada rede ou escola.

Outro dado que se destaca é a ideia da avaliação diagnóstica que não deixa claro como realmente ocorre, passa-nos a sensação de que se baseia muito nas propostas dos níveis estabelecidos largamente por orientações oficiais, sejam as próprias propostas curriculares, sejam os próprios encaminhamentos da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tendia a avaliar as crianças com base em pressupostos construtivistas.

Não desmerecendo a potencialidade que foi o PNAIC no cenário nacional, proporcionando formação continuada, socialização de experiências, aproximação entre redes e universidades, há de se considerar também fragilidades e limites. Como pontua Lapa de Aguiar (2021, p. 211):

Foram várias as questões que nos colocamos naquele momento, algumas das quais reverberam até os dias atuais. O contexto atual exige-nos continuar a tecer reflexões sobre a formação da alfabetizadora e das concepções que subjazem às suas escolhas. Não podemos simplesmente desautorizar tudo o que foi feito até agora. É preciso reconhecer que um programa como o PNAIC interferiu/interfere nas escolhas realizadas pelas professoras no seu fazer diário e mais do que nunca potencializou/potencializa a luta para que espaços formativos continuem propiciando a constituição de um sujeito pensante, capaz de tomar decisões com base em pressupostos que realmente contribuam para uma formação humana integral (sua e das crianças sob sua responsabilidade).

Entretanto, vale a pena enfatizar: até que ponto essas avaliações contemplaram em algum momento uma escrita mais “livre” de um texto pela criança a partir de uma proposta oferecida pela professora? Ou foram só palavras? Ou foram só percepções do que já dominavam como as costumeiras: “Distinguem letras e números?” “Estabelece relação fonema-grafema”?

Desafios relacionados à alfabetização no contexto pós-pandemia

As professoras, de modo geral, compartilham das mesmas angústias da profissão. São questões cada vez mais complexas, com desafios a serem enfrentados que não dizem respeito apenas ao momento pós-pandemia, que acirrou ainda mais as questões inerentes ao ofício de ser docente. Na fala de Ester, que explicitamos a seguir, aparece a preocupação em relação a crianças que precisam de um encaminhamento mais especializado, individualizado, mas que ao mesmo tempo exigem que o coletivo as acolha, que as interações possíveis de sala de aula ocorram. Além disso, ela também denuncia as políticas públicas educacionais que em certa medida ajudam e em outros momentos confundem, porque há descontinuidades. Em sua fala, isso se evidencia:

Então, deixa eu colocar algumas questões. Na minha turma de alfabetização eu tenho um aluno autista, que precisa de adaptações, precisa ser entendido o momento que ele

está, como ele se integra no grupo, então tem outras questões além da alfabetização no processo todo de inclusão, entender a inclusão como efetiva mesmo então requer esse meu momento de buscar também que eu adapte as minhas práticas, a minha didática, a forma de atuação em momentos específicos para ele, para atender as necessidades que ele tem também, e acabar conseguindo integrar o grupo todo nesse movimento também, então a inclusão na alfabetização é um desafio grande para mim nesse momento, e eu também sinto que no movimento que eu estou envolvida na rede municipal, algumas vezes as formações ficam muito perdidas, as vezes você é encaminhada para um movimento depois para outro, e mesmo como professora atuando por 12 anos na educação, as vezes você se sente um pouco perdida qual é o caminho que eles querem que você siga, mesmo tendo autonomia para buscar as minhas metodologias, para entender o processo da minha turma, mas a gente passa por formações e precisa ter clareza quanto esse caminho, as políticas públicas no geral, o conjunto todo, e cada vez que vai afinilando até o meu espaço educativo, puxa para um lado outra hora puxa para outro, deixam você como professor mais inseguro do que realmente é esperado, do que realmente com segurança. Acho que seriam principalmente esses fatores, porque estar em sala de aula com as crianças é muito bom, eles são muito ativos, participativos e envolvidos na aprendizagem, então estar com eles não é o desafio, e sim ouvir essas vozes que vem de fora que se torna o desafio (Fala de Ester, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 1).

Nas falas subsequentes das professoras, sujeitos desta pesquisa, há concordância com a fala de Ester e alguns acréscimos, por exemplo, sobre como motivar as crianças e como se sentir motivada também. Eneida pontua:

E nós temos alunos que não estão lendo, não estão produzindo como deveriam estar produzindo em um quarto ano, então a gente fica pensando onde que nós falhamos para não conseguir atingir esse aluno de forma efetiva, mas acredito que esse seja um desafio bem grande [...] (Fala de Eneida, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 2).

Letícia complementa, comentando sobre a quantidade de crianças em sala e a rotatividade de crianças de uma escola para outra ou de outros lugares (estados, municípios), que tem se constituído como algo relativamente novo nas escolas de Santa Catarina e mais precisamente na própria capital (Florianópolis), o que acaba por se constituir também um desafio atual um pouco mais evidenciado, porque as crianças apresentam níveis diferenciados de conhecimentos sobre a alfabetização.

As professoras passam a abordar estratégias pedagógicas que têm sido adotadas para enfrentar os desafios e citam: projetos, programas oferecidos pelas redes de ensino, hora de leitura, que se constitui como momento integrado à rotina diária, jogos matemáticos, professor de apoio pedagógico, que comparece duas vezes por semana na escola no contraturno das crianças.

Ester cita que em sua escola, mesmo sendo de zona rural, alguns programas que só chegavam nas escolas maiores começaram a fazer parte do cotidiano das escolas rurais: equipamentos de robótica, lousa digital, acesso à internet e com formação continuada para que os(as) professores(as) possam utilizá-los em suas aulas. Ela considera que esses acessos motivam os(as) estudantes, pois para a alfabetização há

jogos e brincadeiras. A professora comenta que há atividades de reforço no contraturno da instituição, organizadas pela rede municipal e as famílias têm compreendido essa necessidade. Ester cita também a parada de leitura semanal, quando todos (desde o porteiro, cozinheira, servente, diretora) param por 20 minutos para alguma leitura e que uma vez por mês todos compartilham o que leram. Isso é possível porque a escola é pequena e todos se conhecem.

Eneida reconfirma o já dito por Ester e se identifica por atuar em uma escola também pequena e de zona rural. Ela ressalta que na escola foi implantado o tempo integral e comenta que há atividades diferenciadas com jogos e brincadeiras que envolvem também conteúdos que são necessários “reforçar”: leitura, interpretação e as quatro operações. A professora reconhece que, mesmo usando uma apostila, elas complementam com outras atividades em um esforço coletivo de “recuperar” as crianças que necessitam. Em suas palavras:

[...] mas nada que não demos um jeitinho de sair um pouco e complementar a apostila, e esse diálogo entre os professores para ver o que pode ser feito para estar reforçando essas atividades, quando encontra uma atividade legal vai trocando com o outro para justamente recuperar esses alunos que tem essas dificuldades, então acho que bastante diálogo entre os profissionais, que a gente cria esse vínculo, ajuda bastante também. É trabalhado o socioemocional, através de um programa que tem aqui na cidade que ajuda bastante nessa questão, porque daí você alinha tanto a questão pedagógica e o socioemocional. Então acredito que sejam essas as formas de estar apoiando esses alunos e recuperando eles também (Fala de Eneida, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 6).

As professoras foram questionadas sobre qual percentual de estudantes consideram não alfabetizados no momento do grupo focal. E quais atividades de leitura e escrita estavam sendo mais utilizadas. De modo geral, elas sinalizaram que o processo de aprendizagem vem ocorrendo, que as crianças em sua maioria estão alfabetizadas, com pequenas exceções: como o caso do menino autista de Ester, que demonstrou um avanço bem considerável, mas que ainda não está completamente alfabetizado. Ela comentou também sobre o apoio recebido de assistente social e psicólogo, o que favorece um trabalho mais efetivo de inclusão em vários sentidos junto à comunidade em geral, com palestras, orientações etc.

Eneida considera que o primeiro ano está em processo, comenta também sobre os anos posteriores, cita uma aluna do 2º ano e dois estudantes do 3º ano que apresentaram dificuldades, mas que já estão superando e alcançando níveis de alfabetização mais elevados e cita também quatro estudantes do 4º ano que ainda apresentam muitas dificuldades com a produção da escrita. Ela julga que todos irão avançar, mas que há dois casos mais específicos que realmente têm desafiado a escola e que talvez precisem ser melhor investigados.

Letícia menciona apenas um caso no 3º ano de um menino que tem sido acompanhado por uma fonoaudióloga. No 1º ano, entre 25 crianças, ela considera 20 como já leitores e cinco que para ela ainda não conseguem compreender o processo de leitura e escrita e, dentre eles, um tem diagnóstico de algum comprometimento

intelectual. Ela comenta também sobre os esforços empreendidos para que todos possam seguir em frente e aprender.

Provocamos as professoras, questionando se os demais professores discutem as questões relacionadas à alfabetização, ou se essa discussão fica restrita às professoras do 1º ano.

Ester afirma que os professores do 4º e 5º anos atuam no reforço do contraturno e isso favorece o envolvimento e o conhecimento de como estão as questões da alfabetização. Em suas palavras:

[...] na minha escola todos os professores de primeiro a quinto ano, todos eles pensam, discutem, conversam, trocam figurinhas, e compartilham pelo WhatsApp atividades porque acha que vai ser legal para o outro, então realmente nós temos esse ano uma equipe bem variada, professores com mais experiências, professores com menos experiência, com conhecimentos em etapas diferentes, mas todos eles envolvidos nesse processo de alfabetização e entendendo as dificuldades gerais da escola, entendemos que a alfabetização é um processo da escola toda, tem funcionado assim, ainda bem (Fala de Ester, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 8).

Eneida, pela similaridade já apontada anteriormente com a escola de Ester, também confirma que em sua escola todos têm acesso a todos. Assim,

[...] vivem trocando figurinhas, atividades e procuram um auxiliar o outro, para atingir um mesmo objetivo, que os alunos saiam cada vez melhor. Então aqui todos estão discutindo e preocupados com a questão da alfabetização, eu que estou como professora da hora atividade, história e geografia, eu entro na sala, mas eu me coloco como professora daquela turma e procuro justamente trabalhar onde é necessário, então eu estou sempre perguntando e conversando com o que se pode fazer, para melhorar cada vez mais (Fala de Eneida, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 9).

Leticia comenta que a alfabetização não é apenas para ser pensada no ciclo alfabetizador (do 1º ano ao 3º), mas sempre. Ela cita trocas que faz com professoras de outras turmas e destaca que os professores de disciplinas específicas, como Espanhol e Educação Física, também procuram conversar sobre o processo dos estudantes, na busca de compreender o que já sabem. Em alguns momentos, ela participa dessas aulas para ajudar e acalmar as crianças.

Sobre as ferramentas digitais que continuam sendo usadas no trabalho presencial, as professoras citaram o *WhatsApp*. Entretanto, na comparação com o momento da pandemia, durante o qual foi utilizado de maneira intensiva, observam que o uso agora ficou reduzido à comunicação da própria direção da escola com as famílias. Alguns suportes de aprendizagem continuam sendo explorados: YouTube, músicas, diferentes mídias que se agregaram no momento pandêmico e que foram incorporadas à atuação docente, ampliando leituras de ícones, imagens, ou seja, outras formas de linguagem se colocam no cenário, além do uso da lousa digital para a chamada, para escolha do ajudante do dia, ampliando seu uso para algumas áreas do conhecimento. As crianças continuam usando *tablets* e, segundo a professora,

[...] nós não temos uma aula específica de informática, sou eu que vou integrando nos meus conteúdos essas necessidades e ferramentas, por isso é tão importante para mim saber sobre tecnologia, essas ferramentas de comunicação para eu ir me atualizando nessas questões porque refletem lá na sala de aula (Fala de Ester, transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 10).

A professora Eneida cita que o WhatsApp ficou como forma de comunicação entre a escola e família, mas de uma maneira distinta da época da pandemia. Menciona aulas de informática, acesso à internet, a *tablets*, a jogos, aplicativos e *QR Code* que vem na apostila e que favorece outras ampliações que podem ser acessadas a qualquer momento. Ela reconhece que se ampliou o uso dessas ferramentas na pandemia e pós-pandemia.

Nas palavras de Letícia:

Isso a gente pode tirar de proveito da pandemia, de vir essas coisas, e agora realmente a gente tem que usar, antes ficava só na sala da informática, que ficava chaveada, e não podia mexer, agora cada sala tem um computador para o professor usar, a gente entra com o nosso login, que quando eu saio eu desligo, então ficou uma coisa acessível, as chamadas agora tem no site, não é mais no papel, a internet, os roteadores, antes só tinha um na escola, agora tem 8, então ampliou e colocaram mais, ficou mais fácil, mais acessível, então estamos nesse processo de usar aquilo que veio (Fala de Letícia, Transcrição 2, 6 jun. 2023, p. 11).

As professoras também mencionaram sobre o contato com as famílias durante a pandemia e no pós-pandemia. Elas foram unânimes em afirmar que o contato foi intenso e o desdobramento que tiveram que fazer foi muito grande: orientações gerais, vídeos gravados com explicações mais pontuais eram elaborados, áudios explicativos. Uma delas contou que foi também preciso ajudar famílias com cestas básicas. Atualmente, voltou-se a ter os contatos que se tinha anteriormente: reuniões, agendamentos, conforme as necessidades.

Finalizando as perguntas no grupo focal, as professoras comentaram ainda sobre a frequência dos estudantes que de início estava inadequada e falaram do empenho em criar estratégias para aumentar esse índice, inclusive premiando crianças que não faltavam. Há uma preocupação coletiva sobre a não frequência à escola e uma atenção às famílias para que também se responsabilizem. Esse fato se constitui um desafio, porque há também casos de família itinerantes que, por condições de vida, acabam fazendo com que as crianças falem ou mudem de escola com muita frequência. As professoras citaram programas que ajudam a pensar sobre essa questão e comentaram ainda sobre o papel do Conselho Tutelar em alguns casos específicos.

A última questão colocada para as professoras do grupo focal foi sobre o que a escola e a rede de ensino a qual pertencem deveriam fazer no sentido de contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente no pós-ensino remoto.

Cada uma delas se posicionou, e algumas sínteses explicitamos a seguir. Estas, de certa maneira, representam os anseios no antes, durante e depois da pandemia, ou seja, constituem-se nos grandes desafios da profissão: atenção às políticas públicas para a educação, o que envolve pensar sobre a formação continuada que venha ao

encontro das demandas da atualidade; considerar a sobrecarga da profissão docente que cada vez se complexifica mais não só em termos de relacionamento com as crianças, famílias, mas com a burocracia informatizada que toma conta de um bom tempo da carga horária do professor; é necessário que as redes de ensino conheçam/reconheçam suas escolas e que façam um trabalho com planejamentos alinhados, formação continuada, considerando o importante papel das(os) professoras(es) na tarefa da aprendizagem das crianças; que o tempo da hora-atividade seja realmente utilizado em prol da formação e planejamento docente.

Considerações finais

À guisa de fecho, a partir da escuta realizada podemos tecer algumas considerações. Entre elas, destacamos o empenho e a dedicação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) no período de desenvolvimento do ensino remoto. É visível o esforço a partir das condições objetivas do momento, o quanto as professoras se envolveram para manter o vínculo com as crianças, garantir o conteúdo, além da preocupação com a aprendizagem para todos os sujeitos em processo de alfabetização. Ouvi-las nos emocionou.

Neste sentido, ressalta-se que, embora as professoras destaquem a preocupação com o aprendizado de todas as crianças, fica silenciado um discurso conteudista que vem alinhado com a preocupação de garantir o conteúdo da BNCC, o que de certa forma não é evidenciado/percebido pelas participantes da pesquisa, que focam em seus discursos mais a relação conteúdo e aprendizagem.

Outro destaque e que requer atenção dos processos de gestão é em relação à significativa ampliação do número de crianças com defasagens de conhecimentos em decorrência do processo vivenciado com o ensino remoto. Sabemos do esforço hercúleo realizado pelas professoras, entretanto, considerando as condições de produção do processo, são visíveis as defasagens de conhecimento dos estudantes na volta às aulas, o que aumentou a heterogeneidade das turmas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental no período pós-pandemia. Tais questões reafirmam a necessidade de identificação com maior precisão dessas fragilidades e a urgente efetivação de políticas formativas acerca da complexidade da alfabetização com planejamento e intervenções acompanhadas sistematicamente.

Outro ponto perceptível e que merece destaque são as considerações que denotam o crescimento profissional das professoras participantes da pesquisa durante o período de desenvolvimento do ensino remoto. O esforço realizado para se apropriar de conhecimentos teórico-metodológicos que dessem suporte para o desenvolvimento das aulas remotas gerou a necessidade de se reinventar. Com o aprendizado do uso de diferentes ferramentas digitais e estratégias de aprendizagem a partir de tecnologias diversas, muitos desses recursos, com o retorno ao presencial, não são abandonados, pelo contrário, foram incorporados ao processo.

Por fim, reitera-se, a partir das discursividades manifestadas pelo grupo focal, o desafio que precisamos enfrentar para que possamos amenizar, parafraseando Soares (2022), as *dívidas da pandemia* com as crianças brasileiras, em especial as que estavam no processo inicial de alfabetização.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**. [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

GOULART, C. M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 157-175, jul. 2000. Disponível em: SciELO – Brasil – A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. Acesso em: 15 fev. 2023.

LAPA DE AGUIAR, Maria A. Reverberações do PNAIC na formação docente da alfabetizadora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, p. 207-224, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102998>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PINTO, Umberto de Andrade. O papel e os desafios da Educação Básica no Brasil. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 15-50.

SALES, M. P. da S.; SILVA, W. R. da. Razões e expectativas da escolha profissional docente: o curso de pedagogia em foco. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 129-148, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i15.145. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/145>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOARES, Magda. Mesa-redonda “As dívidas que assumimos com a alfabetização na volta ao ensino presencial”. **YouTube**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PEgA5sGFbJ4>. Acesso em: 12 fev. 2023.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL POR ALFABETIZADORAS DE PELOTAS E CAPÃO DO LEÃO

Gilceane Caetano Porto

Mauro Augusto Burkert Del Pino

Eugênia Antunes Dias

Annelise Costa de Jesus

Fernanda Arndt Mesenburg

João Carlos Roedel Hirdes

Alisson Castro Batista

Vitória Kaster Neutzling

Rafael Mendes

Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior

Michele Josiane Rutz Buchweitz

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

O retorno às atividades presenciais após o ensino remoto emergencial nos anos iniciais do ensino fundamental envolveu uma série de desafios, especialmente em relação às condições de trabalho docente. A segurança das professoras, o apoio à saúde mental, a qualidade da educação e a colaboração com a comunidade foram considerados elementos fundamentais para proporcionar um retorno satisfatório e saudável para todas e todos envolvidos no processo educacional (MACEDO, 2022).

Era importante para a retomada das aulas presenciais que as escolas, os sistemas educacionais e as autoridades públicas reconhecessem esses desafios e fornecessem o apoio necessário às professoras, garantindo que pudessem exercer o seu trabalho com qualidade em meio a essas circunstâncias. Todavia, não foi exatamente isto que aconteceu na maioria das redes de ensino pelo país.

A gravidade da ausência de políticas educacionais visando enfrentar os obstáculos à oferta do ensino remoto de qualidade, que exacerbou a exclusão educacional de milhares de crianças e adolescentes no ensino fundamental, se repetiu de forma dramática ao longo dos anos de 2021 e 2022 (BRASIL, 2023), quando, paulatinamente, de maneira variável nos diferentes municípios e estados brasileiros, aconteceu o retorno à presencialidade.

Neste capítulo, vamos discutir a volta às atividades presenciais nos municípios gaúchos de Pelotas e Capão do Leão a partir de diálogo estabelecido com professoras dessas redes em rodas de conversa, tomando como referência justamente as condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

As rodas de conversa seguiram a metodologia de grupos focais, que é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas” (GATTI, 2012, p. 12), ou seja, os dados são produzidos através do diálogo e do compartilhamento de vivências, gerando melhores condições para que as participantes se sintam à vontade para fazer suas colocações. Ao todo foram cinco rodas de conversa que aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2022, das quais participaram 14 professoras dos anos iniciais das duas redes municipais de ensino. Neste trabalho a análise está centrada na fala de oito professoras, que foram tratadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (1977).

O retorno obrigatório às atividades presenciais no Estado do Rio Grande do Sul (RS) foi disciplinado através do Decreto Estadual 56.171/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), que determinou o restabelecimento do ensino presencial na Educação Básica das redes públicas e privada, a partir de 8 de novembro de 2021. No município do Capão do Leão, em que pese o Decreto Estadual, as aulas presenciais recomeçaram em março de 2022. Na rede de Pelotas, em agosto de 2022, antes mesmo da data derradeira para o retorno, algumas escolas adotaram o regime híbrido, realizando o revezamento das turmas entre o ensino remoto e o presencial. Essa medida, também prevista de modo excepcional no Decreto citado, foi tomada em razão da impossibilidade das escolas assegurarem o distanciamento mínimo entre as pessoas no espaço escolar, pela limitação de suas estruturas físicas.

O diálogo estabelecido com as professoras evidenciou que a retomada das atividades presenciais reuniu uma série de desafios que afetam as condições de trabalho das professoras em diferentes particularidades. A seguir, vamos analisar alguns dos principais aspectos que sintetizam o que as professoras expressaram a partir das seguintes categorias analíticas: precarização, intensificação, autointensificação e risco de adoecimento docente. A próxima seção irá desenvolver a primeira dessas quatro categorias e as outras três serão analisadas na seção seguinte, colocando alguns dos principais autores que discutem essas questões em diálogo com as professoras participantes das rodas de conversa.

Precarização das condições de trabalho docente: “Nós trocamos o pneu com o carro andando”

O retorno à presencialidade das aulas foi um desafio significativo para muitos sistemas de ensino em nosso país. Isso refletiu diretamente na precarização do trabalho docente, que já era uma realidade antes da pandemia causada pelo Coronavírus (covid-19). Contudo, a crise de saúde pública agravada pela negligência intencionalmente capitaneada pelo governo federal e seguida por muitos governos estaduais e municipais, ampliou esse processo. Esta situação se aprofundou à medida que as

professoras tiveram que se adaptar a condições de trabalho desafiadoras e enfrentar pressões adicionais derivadas de tais circunstâncias.

É inevitável frisar que a precarização tem se constituído como um fator resultante dos limites rompidos entre o público e o privado pela Nova Gestão Pública (NGP), por meio da aplicação de técnicas e ferramentas da gestão privada na gestão pública (SHIROMA; CAMPOS, 2006). Vinculada ao neoliberalismo (HAYEK, 1980), a NGP consolidou o pensamento gerencialista na administração pública e, por conseguinte, na educação pública. Primeiramente, foi vista como um meio de sobreviver ao sistema globalizado por meio da lógica capitalista da performatividade (BALL, 2022). Incorporada ao serviço público, difundiu a ânsia de eficiência, competitividade, produtividade, regulação e controle (COUTINHO; LAGARES, 2017).

A retomada presencial das aulas nas redes analisadas agravou a dicotomia intrínseca à NGP entre o que o mercado demanda e os valores sociais públicos. O magistério já vinha sofrendo privações quanto aos seus direitos, à autonomia, à autoridade e à identidade. São essas privações que conduzem a um processo de precarização do trabalho docente. Esta situação pode ser resumida em condições de trabalho inadequadas, remuneração incompatível, formação continuada inexistente ou desconectada da realidade escolar, jornada de trabalho intensificada, controle e cobranças advindas do modelo gerencial baseado na NGP. Estes fatores ferem o princípio constitucional da valorização das profissionais da educação e contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas sejam desfavoráveis ao enfrentamento da realidade encontrada com o retorno ao presencial, apesar do esforço do magistério em proporcionar condições ao ensinar e ao aprender.

Um dos principais desafios expostos pelas professoras está relacionado com as condições básicas de vida dos seus alunos e das suas alunas, que foram ainda mais precarizadas na pandemia. Ficou revelada a ausência de políticas que minimizassem as profundas disparidades sociais e econômicas características da sociedade brasileira e, em especial, dos municípios investigados. Não raras vezes foram necessárias ações desenvolvidas de forma solidária pelo corpo docente para suprir carências que obstaculizavam as iniciativas pedagógicas e que ficaram mais notórias pelo distanciamento das crianças da escola.

A professora Maria⁶⁵ foi uma das que retratou que as desigualdades se apresentaram de forma dramática em sua turma. As condições sociais, culturais e econômicas das famílias se manifestaram de diferentes maneiras, impactando de forma ainda mais severa os alunos e as alunas. A professora chama atenção para o fato de que as desigualdades incidiram no grau de possibilidade de os/as responsáveis acompanharem o desenvolvimento escolar das crianças durante a pandemia. Ela aduz: “são pais que estavam trabalhando, que, enfim, não estavam presentes ali nos trabalhos que foram encaminhados”.

As consequências dessas disparidades foram muitas. Segundo a professora Maria, muitos/as estudantes “chegaram, assim, emotivamente muito desgastados também, muitos da minha turma têm problema na fala”. Este fato foi agravado pela

65 Foram atribuídos nomes fictícios às professoras que participaram das rodas de conversa.

ausência de políticas que possibilitassem o necessário acompanhamento aos/às estudantes, notadamente o público-alvo das políticas de Educação Especial. A professora Maria mencionou: “Eu tenho uma turma com 24 alunos, tem uma menina que é autista, tem um menino que tem hidrocefalia e tem quatro alunos que não conhecem números, letras, nada”.

São problemas severos que não foram levados em consideração pelas gestões no retorno presencial à sala de aula. Uma denúncia recorrente das professoras diz respeito ao atendimento educacional especializado (AEE), que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos e alunas, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, s/d). Segundo elas, esse atendimento é fundamental, mas tem sido ineficiente para dar conta da realidade pós retorno ao presencial. A professora Antônia exemplifica: “Eu tenho só um com laudo fechado, e ele não está em atendimento no AEE, porque não tem vaga [...] vários poderiam ser encaminhados também, mas não tem”. A fala da professora Fernanda vai na mesma direção, quando diz: “tenho três alunos na sala que, assim, um está com laudo quase fechado de autismo, é um autismo moderado [...] e precisaria de um acompanhamento constante”.

A falta de profissionais em número suficiente para atender às necessidades educacionais da escola foi enfatizada pelas professoras. Este é um dos fatores decorrentes da precarização do trabalho docente que leva a sua intensificação (GARCIA; ANADON, 2009). Como disse a professora Denise, “o sistema não dá conta e a SMED⁶⁶ não manda profissionais suficientes, então essas questões acabam que vão refletir diretamente no nosso trabalho, na sala de aula”. A professora Ana Maria trouxe a mesma preocupação, ao salientar que “a gente não tem pessoas suficientes para dar conta, porque a gente não tem material suficiente”.

Além da falta de profissionais em número satisfatório, as falas das professoras realçam a inexistência de estrutura adequada para receber estudantes e professoras no retorno ao presencial. Diana dá seu exemplo ao dizer que “na minha escola, a gente não tem sala de recurso, a gente não tem professor de apoio, então é a gente com a gente mesmo. Isso é bem complicadinho também, já dificulta bem mais o trabalho”. Sem dúvidas, o período destinado à preparação das escolas para o retorno às aulas não incluiu investimentos em infraestrutura e em condições de trabalho e estudo nas redes analisadas.

É perceptível que o sentimento de muitas professoras ao retornar ao presencial foi de desamparo, de falta de atenção da gestão para as condições de trabalho necessárias à qualificação do fazer pedagógico. Questões básicas, como equipamentos para projeção e áudio são citadas pela professora Diana como deficiências significativas nas escolas: “A gente não tem muito recurso, assim... um data show. [...] A gente não tem uma caixa de som para usar na sala de aula”. Também os espaços destinados às salas de aula serviram de exemplo para explicitar a precarização do trabalho docente. Como falou a professora Maria, “a sala é muito pequena, quente, um espaço bem difícil mesmo”.

A carência das questões pertinentes à infraestrutura gerou desmotivação nas professoras. Como disse a professora Patrícia, “isso no início desmotivou muito, não ter

uma estrutura para trabalhar”. Mas há outro aspecto em seu depoimento que merece ser realçado, que a professora associa à possibilidade de mitigação dos problemas elencados, que é a necessidade de diálogo entre a gestão e as professoras: “Acho que eles precisavam ouvir mais a gente, olhar com mais carinho para as escolas. Então, acho que seria isso, uma infraestrutura melhor de trabalho para que a gente pudesse desenvolver, realmente, todas as habilidades, e que ouvissem a gente” (Patrícia). O diálogo e a participação da comunidade são fundamentos da gestão democrática (PARO, 2017), preceito constitucional tão maculado pela NGP.

E, ainda fazendo referência à estrutura escolar, não há como não destacar a preocupação das professoras com a biblioteca, espaço fundamental para o processo pedagógico. A fala da professora Diana é emblemática: “a gente não tem uma biblioteca e isso é uma questão que pesa muito, que é uma coisa que trago bastante para o pessoal e discuto bastante com as gurias, que a gente tem que ter uma biblioteca, como é que uma escola não vai ter uma biblioteca?”. As implicações dessa ausência são muitas para um bom ambiente de ensino e de aprendizagem. Como afirma a professora Diana, “Como é que você vai criar um aluno, um leitor, como é que você vai estimular, se você não tem também um espaço que é referência disso? Claro que eu faço na sala de aula, eu faço o projetinho da biblioteca, eu mando o livro para casa, mas não é a mesma coisa”.

Como enfatizou Magda Soares (2017): “A Biblioteca é o coração da escola”. Não há como fazer uma escola pulsar de forma radiante sem esse espaço plural, de circulação de pessoas, de geração de ideias e sonhos. A biblioteca poderia ter tido papel central no combate às fragilidades na aprendizagem derivadas da pandemia, sendo inadmissível que ainda existam escolas públicas sem tal espaço.

Outro ponto aludido pelas professoras nas rodas de conversa, foi a repercussão do retorno ao ensino presencial no planejamento do trabalho pedagógico. A percepção mais comum nas falas das professoras foi com relação ao pouco espaço de tempo para estabelecer diálogos e reflexões com as colegas sobre as questões pedagógicas que estavam subjacentes ao retorno. A professora Antônia, ao rememorar o sentimento vivido naquele contexto, explica que “foi uma situação em que eu, como professora, não tive o suporte da SMED e da coordenação, necessário para esse retorno. Então foi tudo muito empurrado, a direção meio perdida, nós também meio perdidos. [...] Nós trocamos o pneu com o carro andando”.

Esse sentimento compartilhado pela professora Antônia foi acolhido pelas demais participantes das rodas. A preocupação ordinária foi com o estabelecimento de rotinas que não incluíram os aspectos pedagógicos. Para Madalena Freire (1997), em uma concepção democrática de educação, a avaliação é o primeiro passo para planejar uma ação pedagógica. No contexto de retorno às atividades presenciais, avaliar todo o processo vivido teria sido o primeiro caminho para que se efetivasse um planejamento que estabelecesse diálogo com as realidades das crianças em processo de alfabetização. O que as professoras reivindicaram foi um espaço para que o grupo de docentes pudesse retomar a situação vivida, analisar como foi a experiência do processo de ensino remoto para as crianças e para as professoras e, a partir desses elementos observados, traçar coletivamente as estratégias pedagógicas.

No entanto, o que ocorreu nas redes analisadas foi a ausência de espaço para dialogar pedagogicamente sobre as questões que envolviam o retorno. Nas palavras da professora Maria “uma falha muito grande nas escolas é que existe pouquíssima reunião pedagógica”. Na mesma direção, acrescenta a professora Renata, “esse encontro também entre os professores da escola, acho que seria importante [...] para conversar [sobre] questões pedagógicas”.

As professoras sentem a falta dos espaços de reunião e se preocupam com a ausência de um ambiente em que a escuta e a troca entre os pares possa significar a qualificação do processo pedagógico, pois, como disse Freire (2017, p. 56), “na concepção de educação democrática, o processo educativo está sempre no grupo, pois ninguém conhece, aprende, reflete sozinho”.

A ausência de espaço para ações coletivas também é um fator que contribui para o processo de intensificação do trabalho docente. Em dados coletados na primeira fase da pesquisa que ocorreu durante o ensino remoto (MACEDO, 2022), as professoras enaltecem o fato de terem conseguido estabelecer práticas mais coletivas, mesmo remotamente.

O retorno ao ensino presencial não potencializou as experiências positivas vividas durante o ensino remoto, pelo contrário. A professora Diana compartilha o seu desejo de construção de práticas mais coletivas no interior da escola: “construir mais no coletivo, eu acho que é uma coisa que faz a diferença. Eu acho que não tem como a gente pensar em educação sem pensar no coletivo”. Essa mesma percepção é aludida por Nóvoa (2022, p. 68):

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

Foi possível compreender, por meio dos relatos das professoras, que não houve suporte no âmbito pedagógico promovido pelas mantenedoras, sendo apontada, igualmente, a falta de formação continuada de qualidade. Segundo a professora Diana “falta pensar formações também para esse coletivo. [...] Acho que é importante, assim, a gente se instrumentalizar mesmo para desenvolver um trabalho melhor, para ter mais clareza, ter sentido do que está fazendo na prática”. Com isso, torna-se evidente que muitas vezes as docentes desejam realizar cursos para aperfeiçoar a sua prática pedagógica, mas não são oferecidos pelo Estado.

Nóvoa (2002) defende que a formação continuada deve ser crítica e reflexiva, contribuindo para uma mudança educacional. Todavia, não ocorreu como de fato deveria nas escolas pesquisadas, pois na volta ao presencial as docentes sentiram ainda mais a falta de oportunidades de formação pensadas a partir dos desafios que estavam enfrentando, devido às inúmeras defasagens causadas pelo ensino remoto. Podemos perceber isso na fala da professora Diana:

Faltam cursos de alfabetização, falta a gente falar, ter seminário na rede, falta a gente ter esse olhar para nós, professores da base, do primeiro ao quinto [...]. Que seja investido, que seja conversado sobre alfabetização [...]. Eu queria estudar mais, eu queria que tivesse mais cursos que fossem proporcionados pra que eu pudesse, pra que eu fosse liberada da escola pra ir, porque eu acho que toda formação é necessária para que eu siga sempre me atualizando, e eu acho que a escola deveria também, parece que a escola, que a SMED não tem essa visão, dessa forma.

A formação continuada é uma demanda da profissão docente, a qual interfere diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem dos/as educandos/as, além de ser importante para que as professoras consigam acompanhar as constantes mudanças que a sociedade enfrenta (BARBOZA; SANTANA, 2022). Assim sendo, é necessário que haja condições adequadas para que as docentes possam participar de cursos de formação continuada de qualidade, especialmente no retorno ao ensino presencial, pois apesar das diferentes estratégias utilizadas pelas profissionais no ensino remoto, houve muitos desafios enfrentados, sobretudo em turmas de alfabetização.

De acordo com Freire (2011, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Assim, é necessário que as docentes permaneçam estudando e realizando uma formação continuada, pois em sua formação inicial não se detém todos os saberes necessários para a prática em sala de aula. É fundamental que o Estado ofereça cursos de qualidade, sobretudo a partir da realidade e necessidades identificadas pelas professoras, para que se sintam mais seguras e, conseqüentemente, que a educação de qualidade alcance todas as crianças.

Ficou nítido, portanto, o aprofundamento do processo de precarização a que o magistério, nas redes pesquisadas, foi submetido após o retorno ao ensino presencial. A falta de infraestrutura das escolas, de materiais escolares, de professoras e outros profissionais da educação, de formação continuada elaborada a partir das demandas docentes e de diálogo com as redes de ensino, foram desafios que tornaram o trabalho das professoras muito mais árduo ao retornarem para as salas de aula. Como afirmou a professora Diana, “é complicado esse retorno, eu achei bem complexo, eu achei que ia ser difícil, mas acho que foi bem mais complexo do que eu pensava”.

Todavia, não se pode atribuir esse processo de precarização das condições de trabalho docente, estritamente ao período da pandemia causada pela covid-19. A partir da literatura, discutimos nesta seção a conjugação existente entre a precarização do trabalho docente e a NGP. Na seção a seguir, aprofundaremos mais algumas das conseqüências desse processo, que tratam da intensificação e da autointensificação da docência e do risco de adoecimento das professoras, tendo em vista os desafios enfrentados pelo magistério no retorno presencial às escolas.

Intensificação, autointensificação e risco de adoecimento docente: “a sala de aula é tua, dá conta, te vira”

Ao longo da pandemia da covid-19, houve um acréscimo de trabalho às profissionais da educação. Pesquisas demonstram a realização de triplas jornadas de

trabalho pelas professoras que estiveram por detrás das modalidades remotas de ensino (GESTRADO, 2020). Portanto, foi a partir do empenho das docentes que a continuidade da educação pública foi viabilizada no país durante o período de distanciamento social (MACEDO, 2022).

Com o retorno presencial à sala de aula, estando as docentes em seus ambientes habituais de ofício, esperava-se que a pressão realizada durante o ensino remoto fosse amenizada. No entanto, as altas demandas de trabalho durante o ensino remoto emergencial provocaram uma aceleração na rotina escolar, de modo que a intensificação e a autointensificação fossem aprofundadas, mesmo após o retorno presencial às escolas.

Em meio a este cenário, a intensificação do trabalho docente emerge como uma dimensão crucial a ser considerada na análise do retorno às atividades presenciais. Diante disso, ao analisarmos as rodas de conversa com as professoras dos municípios investigados, constatamos que a intensificação do trabalho tem se dado, fundamentalmente, por meio de demandas burocráticas e de demandas avaliativas.

As demandas burocráticas se amplificam no escopo das reformas educacionais de base neoliberal, a partir do controle sobre a profissão docente, com a intencionalidade de parear a educação brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das provas de avaliação em larga escala, ao contexto global das redes políticas de educação gerencialista (BALL, 2005).

Neste sentido, sobre a articulação entre o estabelecimento das bases padronizantes, o imperativo das avaliações externas em larga escala como certificadoras da qualidade da educação e a responsabilização da escola e das docentes pelo fracasso escolar, Freitas afirma:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engrenagem de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (FREITAS, 2018, p. 81).

Como consequência, alinhados à BNCC são desenvolvidos os currículos municipais que, no contexto específico de Pelotas, denomina-se Documento Orientador Municipal (DOM). Este documento foi instituído no ano de 2020, concomitante ao período de pandemia. Importante destacar que em meio ao conhecido cenário de desinvestimento na educação pública durante a pandemia, notadamente explicitado na ausência de políticas públicas para minimizar os efeitos dela no direito à educação, o governo federal e gaúcho, aderentes às políticas gerencialistas que alimentam as reformas educacionais de base neoliberal, manifestaram extrema preocupação com o risco de não implementação da BNCC, estabelecendo diversas normativas visando garanti-la.

Ao nos debruçarmos sobre as rodas de conversa, identificamos algumas exigências em relação ao DOM, como, por exemplo, a determinação de que as docentes identificassem a cada aula, na lista de chamada dos/as alunos/as, os códigos das

habilidades e competências referidas ao longo do documento. Ainda, conforme a professora Patrícia, as docentes precisaram dividir o conteúdo do DOM em três trimestres. A professora revela que esta foi uma tarefa complexa, visto que não havia a possibilidade de prever como os/as alunos/as estariam ao final do ano, assim como o DOM não estava adequado à realidade após o período de ensino remoto. Desse modo, dispensou-se um grande tempo a essa árdua tarefa, visto que as docentes precisaram identificar habilidades e competências de anos de escolarização anteriores, substituir metas inviáveis e incluir outras habilidades que eram referidas em anos posteriores.

Desse modo, compreendemos que, apesar da burocratização e controle instituído sobre o trabalho docente visando garantir a padronização, via implementação da BNCC, são as próprias professoras que identificam os conhecimentos que seus alunos e suas alunas carecem produzir. Elas que dominam as necessidades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizado e definem a forma como irão trabalhar e realizar sua prática pedagógica. Apesar disso, desconsidera-se a autonomia docente e exige-se que elas deem conta das demandas burocráticas a que são submetidas ao longo de seu trabalho.

Além das exigências em relação ao DOM, compreendemos, ainda, que as demandas burocráticas se manifestam também nos cursos de formação continuada impostos pelas secretarias de ensino. Essas imposições, além de não considerarem as reais necessidades das docentes, retiram a autonomia dessas profissionais em escolher ou adaptar suas formações conforme suas experiências e realidades vivenciadas em sala de aula. As docentes relatam que as formações exigidas pela Secretaria não atendem às necessidades percebidas em seus contextos de trabalho e não trazem benefícios para as suas práticas pedagógicas. A professora Denise destaca que o modelo de sala de aula proposto por esses cursos são idealizados e não refletem a realidade das escolas públicas, onde os/as alunos/as são ativos, comunicativos e diversos.

Essas formações, como o programa “Tempo de Aprender” do governo Bolsonaro (2019-2022), além de não fornecerem ganhos de cunho pedagógico às docentes, ainda servem como forma de controle das concepções e métodos de ensino empregados no contexto da educação pública (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021). Nesta linha, as políticas de educação propostas procuram ocultar interesses privados e ideológicos que visam a desqualificação da educação pública, de profissionais e alunos/as.

Aliadas às demandas burocráticas, surgem as demandas avaliativas como mecanismo de controle sobre o trabalho docente para que estas profissionais promovam uma educação com bons índices avaliativos, segundo a concepção de qualidade expressa nas avaliações externas nacionais e internacionais, que são expressões da reforma neoliberal no contexto educativo. Conforme Ball (2005), esse processo de exigência performática desqualifica o sentido real de um bom profissional, interferindo diretamente na identidade e subjetividade docente. Somado ao exposto, as professoras precisam, ainda, lidar com as defasagens de aprendizado que foram aprofundadas durante o período de pandemia, devido a inviabilidade de acesso ao ensino remoto emergencial por grande parte dos/as alunos/as da rede pública (BRASIL, 2023), o que as distancia ainda mais dos bons resultados perante as avaliações.

Compreender o processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente durante o período de pandemia se torna imprescindível para que possamos analisar o cerne das modificações no retorno presencial. Neste aspecto, quando a professora Antônia afirma que algumas crianças ficaram com algumas defasagens em suas aprendizagens e as próprias docentes terão de recuperar esses déficits, essa constatação revela não apenas a preocupação docente com os baixos níveis de aprendizado durante o período de pandemia, como também, e principalmente, as novas formas de intensificação do trabalho docente que, de tempos em tempos, se amplificam. Essa intensificação promove um espaço para desqualificação da educação pública. Tal dinâmica retroalimenta o discurso neoliberal acerca do controle sobre a profissão docente e da sua responsabilização diante do fracasso da educação no país.

A autointensificação do trabalho docente, deste modo, se dá como consequência direta da precarização das condições de exercê-lo. Quando o Estado deixa de prover o necessário, as professoras se colocam em posição de suprir essa falta. Desse modo, as demandas cada vez mais acirradas exigem maior esforço laboral e, por muitas vezes, investimento financeiro direto. Esse investimento tem se mostrado de diversas formas: por meio do uso de materiais privados, como notebooks e caixas de som; mediante aquisição de materiais para uso pedagógico, como folhas e impressões às suas próprias expensas; uso do próprio tempo de lazer para atender exigências da profissão que extrapolam a jornada de trabalho; e, fundamentalmente, forçando seus limites biopsicossociais para dar conta das exigências do ser docente. Diante dessas condições, o cenário para o adoecimento docente está posto.

Por meio dos relatos das professoras, observamos a extrapolação do fazer docente para atender às necessidades específicas de estudantes, dando espaço à uma autorresponsabilização por demandas que não lhe cabem. As educadoras têm ido além das suas obrigações para proporcionar um ambiente educativo mais completo e inclusivo. O depoimento da professora Amanda é um exemplo prático de como essas relações se dão no interior da escola:

[...] o tempo que a gente deveria se preocupar com a aprendizagem, a gente muitas vezes faz um assistencialismo. Não é a nossa parte, mas a gente acaba fazendo em função de ver que não está tendo rendimento. E aí é com tudo, é com material escolar, é com, às vezes, material de higiene, é com comida. E a gente acaba não dando conta no total da coisa, com a aprendizagem. [...] a gente acaba fazendo coisas que não são da nossa alçada.

Conforme Garcia e Anadon (2009), existe um apelo ao profissionalismo docente, no qual esses profissionais se sentem pressionados a darem conta de novas atribuições, de forma que os resultados obtidos ao longo desse percurso impliquem sobre a compreensão que têm de si mesmas e a forma como se sentem em relação a sua própria desenvoltura no trabalho. Diante disso, as autoras defendem que há uma permissão da própria classe para que ocorra uma autointensificação cada vez mais acentuada sobre as dinâmicas de trabalho docente.

Perante esse processo de precarização, intensificação e autointensificação as frustrações e as angústias se tornaram rotina, a responsabilização pelas disparidades de aprendizagem dos/as estudantes e a sensação de incapacidade e insuficiência tomam conta do imaginário docente. Por este ângulo, o risco de adoecimento docente apresenta-se como resultado das diversas circunstâncias de trabalho. A fala da professora Denise retrata este cenário:

[...] eu também tive um caso esse ano. Foi a primeira vez que eu saí da escola, entrei no carro da colega [...] e chorei, chorei, chorei. Eu disse assim: eu não aguento mais, alguém tem que me ajudar, pelo amor de Deus! Porque a gente se sente sozinho. Esse é o sentimento: desamparo. [...] Um sentimento de que você está sozinho, de que ninguém te ajuda. A sala de aula é tua, dá conta, te vira.

Relatos como esses mostram a existência de grande disparidade entre expectativa e realidade, entre tudo aquilo que as professoras acreditam serem capazes de fazer e o pouco que conseguem, de fato, realizar. Desse modo, as docentes acabam assumindo a responsabilidade pela ausência intencional do Estado. Essa autorresponsabilização docente, em parte, é alimentada diante das dificuldades apresentadas pelos/as estudantes no retorno ao ensino presencial, derivadas do longo período de distanciamento social e das modalidades remotas de ensino. Problemas como a baixa adaptação à rotina escolar, a inquietação, a ansiedade e as dificuldades de aprendizagem foram bastante presentes. São vários os relatos das professoras neste sentido, bem como do sentimento de incapacidade diante desse contexto.

O excesso de trabalho repercutiu profundamente nas condições emocionais das professoras, ocasionando, em muitos casos, risco de adoecimento para essas profissionais. Este cenário de dificuldades foi ainda mais aprofundado pelo fato de as docentes não serem ouvidas pela equipe diretiva das escolas e das redes e por não serem convidadas a participar dos planejamentos e decisões do cotidiano escolar. Estamos falando de uma situação extremamente injusta, própria do cenário de desvalorização docente, em que as professoras têm as demandas burocráticas e avaliativas intensificadas pelo sistema de ensino. Os/as estudantes apresentam profundas disparidades e dificuldades de aprendizagem, as redes não dão o suporte mínimo necessário para o exercício do trabalho pedagógico e, como se já não bastasse, as docentes são excluídas das discussões e decisões que afetam diretamente suas rotinas.

É sempre a direção com a SMED e a gente nunca consegue conversar. Eles não nos ouvem. Eu acho que [...] quem tem uma noção maior de como estão esses alunos, somos nós. Ninguém melhor do que nós para que a gente consiga colocar essas angústias. Então eu concordo com todos os colegas, eu acho que falta isso [possibilidade de reuniões pedagógicas] (Denise).

Diante de todas essas questões que circundam o trabalho docente, analisar essas falas à luz de conceitos contemporâneos como a “sociedade do cansaço” de Byung-Chul Han (2015), bem como os paradigmas de profissionalismo, gerencialismo

e performatividade propostos por Stephen Ball (2005), permitem-nos desvelar de maneira mais profunda essas complexas dinâmicas e suas repercussões no contexto educacional.

Existe uma aderência dessas dinâmicas aos pilares do gerencialismo expresso na NGP que, ao dar ênfase na padronização e centralidade de avaliações e métricas quantificáveis, fomentam um espaço de pressão para que as professoras demonstrem resultados correspondentes às expectativas do capital. Isso está alinhado com a visão de Ball (2005), ao defender que as educadoras muitas vezes assumem uma atuação performática para atender a essas demandas. Nesse contexto, a fala da professora Antônia reflete essa tensão:

Eu peguei uma turma de terceiro ano que nunca tinha entrado na escola, então eles não sabiam a direcionalidade da escrita, eles não sabiam usar linha [...]. Era uma turma de terceiro ano a nível de primeiro. Então, na verdade, o primeiro, segundo e terceiro ano tiveram praticamente os mesmos objetivos: a alfabetização. Esse primeiro contato escolar [...] foi bem complicado. [...] As crianças que não conseguiram vencer, ficaram com alguma defasagem, e a gente vai ter que recuperar.

Han (2015) fornece uma perspectiva relevante sobre a dinâmica contemporânea entre trabalho, produtividade e adoecimento. O autor explora como o sujeito de desempenho, agora aparentemente livre das formas tradicionais de dominação externa, muitas vezes se submete a uma coação interna – uma auto exploração que se torna ainda mais acirrada do que a exploração diretamente realizada por outras pessoas. O autor descreve como a busca incessante por maximizar o próprio desempenho leva a uma autorreferencialidade paradoxal, onde a sensação de liberdade se transforma em violência contra si mesmo.

Encontramos, a partir dessa perspectiva sobre o sujeito de desempenho na sociedade contemporânea, conexões pertinentes com a autorresponsabilização docente. Nesse sentido, as professoras, como agentes educacionais, enfrentam pressões semelhantes. Uma constante busca pelo profissionalismo, que na realidade encobre a exigência de uma performatividade pode, na verdade, levar a uma coação interna, na qual a tentativa em corresponder às expectativas institucionais e a busca por excelência profissional podem se tornar um ciclo de autoexploração, potencialmente resultando em riscos para a saúde. A manifestação de adoecimentos psíquicos na sociedade contemporânea pode ser vista como uma consequência das tensões inerentes à constante busca por desempenho.

A exaustão, a sobrecarga emocional e a intensificação das responsabilidades apresentadas nas falas das professoras externam um risco significativo de adoecimento docente. A interação complexa entre a intensificação do trabalho, a autointensificação e as pressões do gerencialismo exige uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a valorização do bem-estar das educadoras. As palavras da docente Kássia refletem a profundidade desse desafio:

Eu tive uma situação de um aluno que estava quase desmaiando na aula, porque não tinha almoçado, e aí como é que esse aluno vai estar preocupado em aprender?

Então a gente não consegue escapar dessa parte, porque aí não tem como não fazer todo um trabalho para que ele vá merendar, para que a merenda mude o horário, para que possa atender esse aluno, para que ele se recupere para poder participar da aula. Alunos que passam essas necessidades todos os dias vão ficando com um déficit imenso. [...] E nos deixam também emocionalmente abaladas.

A análise das falas das professoras à luz dos conceitos discutidos revela uma realidade multifacetada e desafiadora. As políticas educacionais gerencialistas promovidas pela NGP, o sentimento de responsabilidade das professoras na superação dos obstáculos que impedem a realização do direito à educação, a intensificação e a autointensificação do trabalho docente e o risco de adoecimento estão intrinsecamente entrelaçados. A sociedade do cansaço, como descrita por Han (2015), encontra eco nas experiências docentes.

Considerações finais

A análise das manifestações das professoras nas rodas de conversa, retratadas neste capítulo, concluiu que a pandemia gerada pela covid-19 aprofundou o processo de precarização das condições de trabalho docente e fortaleceu os obstáculos postos frente a garantia do direito social à educação nas escolas públicas dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, especialmente no retorno ao ensino presencial.

A intencional reconfiguração do Estado, promovida através das reformas educacionais de base neoliberal expressas através da NGP, encontrou espaço fértil em meio a tragédia vivida, impedindo que a escola pública realizasse plenamente o seu objetivo constitucional de desenvolvimento integral dos sujeitos, o seu preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, durante o ensino remoto e no retorno ao presencial. Ao transmutar o papel do Estado como provedor de políticas públicas educacionais de caráter social, para mero avaliador de políticas pensadas e promovidas por outros setores, notadamente ligados ao capital, o próprio sentido da educação como direito social e da valorização das profissionais como condição para realização deste direito, são afetados.

Como consequência, as condições de exercício do trabalho docente foram ainda mais deterioradas no retorno ao ensino presencial, resultando em intensificação e autointensificação do trabalho docente e na elevação do risco de adoecimento das professoras, bem como em defasagens no processo de formação das crianças em turmas de alfabetização. Ainda assim, restou demonstrado o empenho do professorado, muitas vezes para além das exigências da profissão docente, na minimização dos efeitos da falta de políticas contundentes para garantir o direito à educação.

Para além da já conhecida ausência intencional de investimentos na garantia de um ensino remoto com qualidade na rede pública de ensino, que deveria passar, no mínimo, pelo alcance de condições dignas de vida para as comunidades escolares, de trabalho às professoras e de estudo para os/as alunos/as, o Estado não criou as condições reais para um retorno ao presencial que reunisse os elementos destacados por Macedo (2022), desde segurança e condições de saúde para as pessoas envolvidas, até recursos sem os quais não há oferta da educação com qualidade. Contudo, as

falas das professoras revelaram o esforço advindo do magistério para a produção das condições necessárias ao ensinar e ao aprender, apesar das exigências burocráticas e de avaliação impostas às mesmas, que ferem o conceito de valorização docente.

Tendo como premissa de análise o reconhecimento do atual processo de reestruturação neoliberal do papel do Estado no campo educacional, torna-se possível compreender, mas jamais aceitar, o porquê de as escolas não terem sido objeto de reformas na sua infraestrutura física para o retorno ao presencial, desde a melhoria nos prédios existentes, até a criação de espaços vitais à formação e ao trabalho, como a biblioteca. Nesta mesma linha, entendemos os motivos da comprovada falta de outros subsídios inarredáveis para a realização do direito à educação, como a avaliação e o planejamento coletivo como princípio para o trabalho pedagógico no retorno presencial, assim como a oferta de formação continuada referenciada na prática das professoras e de condições para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Inclusiva.

Diante do cenário exposto, é imperativo repensar as estratégias educacionais e institucionais, buscando frear e reverter o citado processo de reestruturação do papel do Estado na oferta do direito à educação. Para enfrentar esses desafios, é essencial que as instituições educacionais e os governos adotem medidas em diálogo com as professoras e com a comunidade escolar, em atendimento ao princípio da gestão democrática, incluindo:

- fornecimento de recursos e infraestrutura adequados para garantir condições dignas de trabalho e de estudo, que passam pela segurança e a qualidade do ensino presencial, sem descuidar da preparação para eventuais momentos em que o ensino remoto possa ser necessário, considerando um cenário possível de novas pandemias, em razão da forma capitalista predominante de exploração da natureza e do trabalho;
- investimento em formação continuada para as professoras e demais profissionais da escola, a partir das suas reais necessidades e durante a sua jornada de trabalho;
- monitoramento da saúde mental das profissionais da educação e disponibilização de serviços de apoio;
- garantia de condições de trabalho justas, de carreira e salários que reconheçam a importância da profissão.

Este trabalho, bem como o conjunto das investigações apresentadas nesta obra, consonante com Nóvoa (2022), são potentes para compreender e transformar o cenário de degradação do direito à educação de qualidade, e da referência e centralidade da escola pública, das professoras e da Pedagogia, neste processo necessário.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BARBOZA, Rosângela; SANTANA, Zionel. A relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 6, p. 503-518, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/5820/2271/8839>. Acesso em: 29 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 5 out. 2023.

COUTINHO, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

FREIRE, Madalena *et al.* **Avaliação e planejamento:** a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAYEK, Friedrich. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1980.

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.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100103&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 19 out. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Porto Alegre, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La Resignificación de la Democracia Escolar mediante el Discurso Gerencial: Liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. *In*: FELDFEBER, Maria; OLIVEIRA, Dalila. **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos**. Buenos Aires: Novedades Educativas, v. 1, p. 221-237, 2006.

SOARES, Magda. **Alfaetrar – Biblioteca escolar e literatura**. Live (12min20s). Nova Escola. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQQtoyNhfGs>. Acesso em: 20 set. 2023.

ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: entre as aprendizagens e o uso das práticas de letramentos escolares

*Aurea da Silva Pereira
Leila Beatriz Almeida Santos*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Considerações iniciais

O capítulo intitulado, “Atuação de professoras de escolas rurais em tempos de pandemia e pós-pandemia com ênfase nas práticas de letramentos no ensino remoto e no ensino presencial”, se constitui em um desdobramento da pesquisa desenvolvida pelo coletivo “Alfabetização em Rede” criado em 2020 e coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. A iniciativa do Projeto AlfaRede teve como objetivo “[...] conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19” (MACEDO, 2020 *apud* MACEDO; CARDOSO, 2022, p. 18).

Então, na primeira fase da pesquisa tivemos como meta conhecer as práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras de escolas rurais do município de Alagoinhas (BA), no período de ensino remoto durante a pandemia de covid-19. No segundo momento, por sua vez, buscou-se investigar as consequências trazidas por aquele momento pandêmico para o processo de ensino-aprendizagem, analisando os ganhos e prejuízos, identificados a partir das práticas de alfabetização desenvolvidas quando se buscou superar os possíveis problemas advindos de tal excepcionalidade.

Muitas eram as dúvidas e medos das professoras sobre o trabalho desenvolvido, além da preocupação constante diante da realidade dos “alunos desconectados”. Isto é, aqueles sem acesso aos meios tecnológicos necessários para viabilizar um mínimo de contato com a escola. Dessa forma, ainda que as aulas não tenham sido suspensas durante o período pandêmico, o ensino remoto aconteceu forma diferenciada, conforme as condições oferecidas e adequadas para cada realidade, e, por vezes, reforçou desafios dificuldades já presentes no ambiente escolar.

Desse modo, esta pesquisa teve, como dito inicialmente de forma mais sucinta, o objetivo de investigar a atuação das professoras durante o período de ensino remoto e no retorno ao presencial pós-covid 19, dando-se ênfase às práticas de alfabetização dos estudantes; observando os ganhos e prejuízos experienciados no ensino remoto e os desafios enfrentados nas aulas presenciais. Assim sendo, visamos conhecer

suas experiências mais relevantes na modalidade remota; os impactos no processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental 1; e identificar as práticas de alfabetização desenvolvidas para superar possíveis problemas provocados pelo ensino não presencial.

Para isso, usamos as bases metodológicas da pesquisa qualitativa, coletando dados a partir de entrevistas semiestruturadas que, pela dificuldade de contato, foram feitas individualmente. Entrevistamos quatro dos sete professores colaboradores da pesquisa anterior, de forma a dar continuidade ao trabalho e saber se suas preocupações se confirmaram e como estava sendo realizado o ensino na volta às aulas presenciais. A partir disso, realizamos um estudo de caso com os dados recolhidos, refletindo sobre a atuação dos professores e as devolutivas dos alunos, e observando também as intervenções da Secretaria da Educação de Alagoínhas (SEDUC).

Como base teórica, utilizamos principalmente as reflexões de Boaventura de Souza Santos (2020) sobre a forma como a pandemia se manifesta de forma desigual para diferentes grupos sociais, afetando sobretudo aos menos favorecidos econômica e socialmente. Utilizamos também Bernardete Gatti (2020), observando suas conjecturas acerca das possíveis reconfigurações da educação pós-pandemia. Por fim, nos ativemos às contribuições de Magda Soares (2009) e Marlene Carvalho (2015) sobre letramento escolar e alfabetização e, ainda, Pereira (2021; 2022) sobre os letramentos rurais em tempos de pandemia.

Metodologia da pesquisa

Nosso objetivo inicial era o de realizar as entrevistas de forma semiestruturada com um grupo focal formado pelos professores participantes da pesquisa anterior, pois essa modalidade de coleta de dados proporciona maior interação entre as partes (entrevistador e colaboradores). Assim, por ser um ambiente mais natural, o grupo focal nos permitiria trocar experiências e até envolvimento emocional, como ocorreu em nossa primeira pesquisa. Realizamos entrevistas individuais com 4 (quatro) colaboradores da pesquisa: 3 (três) professoras: Vanessa, Lidiane, Mariana; e 1 (um) professor, Everton.

Entretanto, muitos foram os entraves com os quais nos deparamos, a começar pela dificuldade dos professores em responder nossas mensagens: foi difícil a comunicação com o grupo devido às demandas de trabalho dos profissionais e sua indisponibilidade. Por isso mesmo, houve uma preferência geral pela entrevista individual, devido aos problemas de horário para realização do grupo focal em encontros *online* ou presenciais como era nossa intenção.

O ensino remoto e presencial: desafios para superar as dificuldades

É evidente que a pandemia de coronavírus se transformou em uma crise humanitária de grandes proporções, que mudou a vida como conhecemos e as dinâmicas sociais como um todo. Entretanto, Boaventura de Souza Santos (2020) observa,

acertadamente, ter sido esse momento atípico mais difícil para certos grupos sociais do que para outros: “[...] são os grupos que em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15).

Observa-se que no contexto do sistema educacional público, estamos vivendo os vestígios deixados pela pandemia frente aos desafios impostos pela covid-19. Pudemos visualizar, através de depoimentos de professores de escolas públicas, o quanto tem sido desafiador ser professor com uma política educacional que parece ser a mais excludente da história. Difícil saber, nesse momento, quantos estudantes das escolas públicas brasileiras retornaram às salas de aulas depois da pandemia; quais dificuldades foram constatadas; e quantos estudantes avançaram. A covid-19 “escancara” os problemas da educação brasileira, mostrando a inoperância do estado perante os desafios vivenciados na pandemia e pós-pandemia.

De forma análoga, percebemos que a pandemia atingiu diferentes estudantes de diferentes maneiras, sendo mais desfavorável para alunos de escola pública e, principalmente, os moradores de locais de difícil acesso, como as zonas rurais. Isso porque, a solução pensada para que o ensino formal não fosse interrompido durante o período de afastamento social – as aulas remotas – não pôde ser aproveitada por todos os estudantes igualmente. Pelo contrário, o ensino remoto por vezes distanciou os alunos entre si, criando subgrupos nas turmas como os chamados “desconectados”; aqueles que não possuíam acesso às tecnologias e, por isso, não podiam acompanhar o andamento das aulas.

Na zona rural do município de Alagoinhas (BA) todo o trabalho foi realizado com o suporte do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, porquanto as tecnologias digitais disponíveis eram diminutas se comparadas com a necessidade do momento. No geral, os familiares dos estudantes não possuíam acesso à internet de qualidade para assistir às aulas ao vivo. Por isso, o mecanismo foi escolhido como a principal ponte entre pais, alunos e escola: o *WhatsApp* não exige alta velocidade ou boa conexão.

Além disso, as famílias não possuíam aparelhos tecnológicos suficientes para o uso individual de todos os filhos, forçando as crianças dividir o mesmo aparelho com os irmãos. No caso de o celular utilizado ser o dos pais que passavam o dia trabalhando, os alunos esperavam que o aparelho chegasse pela noite, para realizar as atividades.

Para aqueles que não possuíam acesso aos grupos de *WhatsApp*, foram disponibilizados blocos de atividades e orientações semanais impressos e distribuídos nas escolas, em algum ponto de encontro marcado com os pais e até entregues em suas casas, dependendo da necessidade de cada família. Percebe-se então o quanto as fronteiras entre escola e família foram atenuadas, de forma que os familiares foram postos no centro da educação de seus filhos.

Mesmo em um momento atípico, de muita preocupação com a saúde e com a renda familiar – que em muitos casos foi prejudicada pelo fechamento dos estabelecimentos e pela impossibilidade de trabalhadores autônomos irem às ruas –, a educação não poderia ser interrompida, pois muitos seriam os prejuízos. O ano letivo seria perdido, os jovens não teriam nenhum contato com a escola e talvez grande parte dos estudantes não retornassem às salas, aumentando os índices de evasão escolar.

Ainda assim, ensinar sem perspectiva e sem objetivo não poderia ser a meta. Isso porque garantir a possibilidade de letramento escolar dos nossos alunos é essencial para sua formação enquanto sujeitos que precisam dominar as práticas sociais de leitura e escrita inseridas na comunidade escolar e na sociedade. Por isso, mesmo em uma situação com tantas incertezas e dúvidas, onde a prioridade é preservar a vida, este objetivo básico – apesar de complexo – não pode ser perdido de vista.

No capítulo “Os professores depois da pandemia”, António Nóvoa com a colaboração de Yara Alvim (2022) critica três ilusões persistentes relacionadas com a covid-19: 1) a ilusão de que a aprendizagem ocorre em tempos e lugares diferentes, naturalmente, principalmente em casa; 2) a ilusão de que a educação no espaço físico nas escolas se transformará prioritariamente em escolas virtuais; 3) a ilusão de que a pedagogia será substituída pela tecnologia digital. Nesse sentido, os autores enfatizam que essas ilusões implicam uma “intencionalidade”, que requer esforço para construir, criar e sintetizar condições, ambientes e processos conducentes à aprendizagem à ação.

Assim, Nóvoa e Alvim apontam que:

É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 36).

Percebemos que como professores da formação inicial e continuada é preciso refletir sobre as nossas práticas e sobre as concepções que possuímos de professor e estudante nos processos de formação, atuação docente e pesquisador para enfrentar a transição do ensino não presencial e o ensino presencial, pois sabemos das mudanças bruscas provocadas pelo ensino digital e por outros métodos utilizados pelos professores para manter o vínculo escolar presente na vida dos estudantes e de suas famílias.

Ao pensar nesse processo, cabe destacar uma das preocupações de Agamben (2020, p. 13), “[...] O que é uma sociedade que não tem outro valor que não seja a sobrevivência?”. Segundo esse autor, a única coisa que interessa aos governantes é a sobrevivência do povo. Essa sobrevivência é carregada de desumanização (FREIRE, 1997).

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é histórica dos homens, nada mais teríamos o que fazer, a não ser adotarmos uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1997, p. 30).

Desumanizamos o outro quando retiramos dele o direito de aprender com condições dignas. Desse modo, se observa que as condições de aprendizagem com qualidade não foram oferecidas pelos governos municipal e estadual, deixando a responsabilidade de organização das atividades para os professores. Entretanto, a orientação e mediação da aprendizagem ficaram sob a orientação dos pais, que em sua grande maioria, trabalham na agricultura, em fábricas e possuem baixa escolarização, (apenas assinam o nome e decodificam pequenos textos).

Deixar as atividades pedagógicas sobre a responsabilidade das mães e pais é negar o papel do estado na educação, de proporcionar as condições para o ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos nos primeiros anos de escolarização.

Percebe-se como os estudantes de escola pública da zona rural foram roubados de sua vocação de estudar e aprender no momento de pandemia. Com as escolas fechadas, eles perderam o contato interativo com colegas e professores, ficando sem acesso as aulas presenciais para dar continuidade aos seus questionamentos, debates, partilhas e trocas. Os professores buscaram estratégias para oferecer blocos de atividades para os estudantes, mas sabiam que não teriam o suporte pedagógico por parte das famílias. Logo, a opressão atingiu professores e estudantes.

Os professores também foram privados do contato direto com os estudantes e não receberam orientações, suporte tecnológico nem formação para ministrar as aulas nas plataformas digitais, tal como os estudantes não receberam aparelhos digitais para acompanhar as aulas. Mesmo assim, e de forma autoritária, os professores foram cobrados pela sociedade, pelos pais e pelos governos no sentido de continuar a desenvolver suas atividades de docência sem as mínimas condições estruturais para esse processo de mediação da aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo de 2022, percebíamos que havia maior controle de infectados e muitas pessoas já estavam vacinadas. Portanto, a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi de que todas as escolas públicas e/ou privadas retornassem à modalidade presencial. Desse modo, partimos “[...] para um novo e grande desafio: despertar o gosto pelo reaprender a estudar e nesse aspecto todas as escolas tiveram dificuldades tanto para professores quanto os alunos” (ANTERO, 2022, p. 832).

No estado da Bahia, o Governo publicou o Decreto nº 21.027, de 10 de janeiro de 2022, autorizando o retorno 100% presencial nas escolas (BAHIA, 2022). Assim sendo, para cumprir o Decreto, fez-se necessário criar e prescrever normas para o cumprimento dos Protocolos de Biossegurança. Os estabelecimentos de ensino iniciaram as aulas presenciais com 100% de frequência nessa modalidade. Caso algum estudante apresentasse testagem positiva, os gestores e famílias registravam e documentavam a situação.

O retorno presencial das aulas na Rede Municipal de Ensino de Alagoinhas (BA) aconteceu no dia 14 de fevereiro. A decisão da Prefeitura de Alagoinhas, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), se deu em observância à elevação dos casos da covid-19 naqueles últimos dias, e também, visando um maior número de crianças vacinadas.

Nesse sentido, o retorno às aulas naquele período se configurou como um novo cenário de incertezas e medos, pois a estrutura das escolas privadas não era a mesma que aguardava os professores e estudantes das escolas públicas. Assim sendo, o retorno às atividades presenciais, obrigou as escolas a repensarem o processo educacional, de modo que “[...] foi necessário um esforço coletivo para que todas as estratégias de ensino funcionassem com êxito, mas não se sabia ainda os grandes desafios a serem enfrentados no retorno às aulas presenciais” (ANTERO, 2022, p. 839). Para isso, a autora propõe refletir a escola no período pós-pandemia como elemento importante na reestruturação das arquiteturas de saberes diversos, pois o ensino-aprendizagem exige um esforço coletivo da comunidade escolar.

Observamos que “[...] o retorno presencial trouxe consigo inúmeros problemas comportamentais e envolvimento com o ato de querer aprender por parte dos alunos, o que frustrou a visão dos docentes” (ANTERO, 2022, p. 842). Diante disso, percebe-se que a escola é lugar do coletivo, diversidade e da humanização e por isso não pode e nem consegue trabalhar de forma isolada, “[...] sem o apoio de outros profissionais além do professor” (ANTERO, 2022, p. 842).

Desse modo, a escola no período pós-pandemia se constituiu como espaço importante para reorganização dos saberes diversos e para o reencontro de pessoas e da humanização, portanto, exigindo um esforço coletivo da comunidade escolar.

Um olhar sobre o letramento escolar

As pesquisas sobre letramento no Brasil surgem a partir do momento em que o problema do analfabetismo começa a ser superado e, ao indivíduo, não basta apenas codificar e decodificar textos, mas também “[...] saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20).

Assim, derivado do inglês *literacy*, o termo passa por uma atualização quando se transforma no vernáculo “letramento”, necessário para delimitar uma demanda denominativa que surge. Deixa de indicar as mudanças individuais e sociais ocorridas com a aquisição da leitura e escrita e, em português, passa a denominar “[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 44).

A expressão *letramento escolar* está relacionada aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no ambiente escolar. Sabemos que o termo letramento varia de acordo com o contexto em que acontecem os eventos e as práticas de letramento (SOARES, 2009). Assim, ler e escrever na escola se constituem em processos distintos das práticas sociais de leitura e escrita fora do contexto escolar. Os objetivos da leitura e escrita escolar são definidos pela instituição referindo-se ao ensino e aprendizagem escolar.

Na escola, observamos que as práticas de leitura e escrita são orientadas e ensinadas com o foco naquilo que quer ensinar e no que se quer aprender; do que foi

ensinado e como será avaliada. O mundo da escola é diferente do mundo da vida de cada estudante. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 117):

Na experiência que as crianças e os adolescentes têm da escola, os signos e os discursos segundo os quais se diz e se lê o mundo constituem um dos primeiros campos de conflito entre o mundo-de-vida e a cultura escolar. De fato, a escola é, por excelência, um lugar de produção de signos e de discursos: tudo o que é ensinado, aprendido, avaliado na escola, é feito por signos e discursos.

Se os estudantes leem um livro de um determinado autor, sabemos que foi selecionado no planejamento escolar para o programa de ensino e, certamente, há um objetivo sobre os estilos literários, além de estar trabalhando com a compreensão e interpretação. Além disso, após a leitura do livro, serão feitos debates, provas ou escritos textos para avaliar os objetivos pretendidos no plano de aula e conteúdo da unidade.

Entretanto, antes mesmo de o termo ser cunhado e pesquisas serem desenvolvidas, Paulo Freire, com sua pedagogia vanguardista e revolucionária, ainda nos anos 60, já falava sobre a necessidade de um ensino contextualizado com as vivências do sujeito. Isto é, práticas sociais de leitura e escrita que refletisse as experiências de mundo e fizesse sentido em sua realidade imediata.

Na obra *A importância do ato de ler*, o educador defendia a leitura como uma prática que não deve esgotar na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1981, p. 8). Ele já falava, então, que não era necessário apenas ensinar o educando a ler e a escrever, mas também tornar essa tecnologia útil à medida em que ultrapasse os limites da sala de aula.

Hoje essas ideias já encontram eco em pesquisas e materiais diversos que defendem uma alfabetização não desvinculada do letramento social e cultural; isto é, ligada às práticas sociais de leitura e escrita, de forma a preparar o educando para se envolver e desenvolver em uma sociedade letrada.

Por isso falamos da importância de pensar o ensino de língua portuguesa aliado ao uso social das competências desenvolvidas na escola. Pensamos que a alfabetização e o letramento só acontecem de forma efetiva quando atende às necessidades dos estudantes e é coerente com o que eles vivenciam no cotidiano. Isso só é possível, no entanto, quando há um acompanhamento do estudante, tanto no processo de aprendizagem escolar quanto na vida social e cultural fora do ambiente escolar.

É nesse sentido que a pandemia afetou a vida das crianças e jovens estudantes de escolas públicas urbanas e rurais que veem seu contato com os professores e colegas limitado pela dificuldade de encontro presencial. Entretanto, tanto a problemática da exclusão digital quanto os diversos problemas que rodeiam a escola são anteriores à pandemia, mas se intensificaram neste cenário atípico.

Isso coloca à prova tudo aquilo que vinha sendo construído como medida para enfrentar a evasão escolar, a inadequação etária, a apatia dos alunos, a falta de recursos etc. E se “[...] os processos educativos são espaços privilegiados, tanto para reforçar

as desigualdades quanto para colaborar em sua superação” (CANDAU, 2017, p. 37), durante o ensino remoto muitas foram acentuadas dentro do próprio ambiente que, há muito, tenta dirimi-las.

Dito isso, muitas consequências deste período foram destacadas por nossos colaboradores, de forma que o árduo trabalho realizado durante a pandemia não pode ser descontinuado, mas sim intensificado. É sobre isso que discutiremos a seguir.

Experiências de professores entre a pandemia e pós-pandemia: o que estamos aprendendo

Como dito, as inseguranças que rodeavam as práticas dos professores durante o período de ensino remoto eram imensuráveis. Além da preocupação com o tipo de ensino que eles estavam podendo oferecer no momento – contando com 100% do apoio dos familiares, que nem sempre ocorria –, eles temiam bastante por aqueles alunos que sequer tinham acesso ao principal meio de comunicação entre as escolas e as famílias: a internet e o *WhatsApp*.

Com o retorno às escolas, foram realizadas duas avaliações diagnósticas: uma preparada pela própria escola e a Avaliação Externa elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Isso possibilitou aos professores conhecer em que nível de aprendizado estavam seus alunos, trabalhar nas defasagens e dificuldades apresentadas e acentuar aquilo de bom conquistado durante a pandemia.

“O ganho foi que os alunos que tinham acesso à internet avançaram na aprendizagem” (professora Lidiane), principalmente aqueles que tiveram acompanhamento e ajuda familiar. Os usos da tecnologia, dos recursos midiáticos, das redes sociais e do celular como ferramenta de pesquisa são destacados como aspectos positivos do ensino remoto trazidos para o ambiente escolar. Além disso, o colaborador Everton pontua que:

[...] é importante destacar que algumas práticas da pandemia, que foram utilizadas na pandemia, continuam sendo aplicadas agora. Por exemplo, o envio do diário, a conversa com os pais sobre a questão do diário escolar, sobre a questão das tarefas escolares, aquilo que vai pra casa, esse contato com os pais, essa proximidade virtual com os pais se tornou mais constante na escola, o envio de atividades também via *WhatsApp* tem sido uma prática constante, os grupos de *WhatsApp* individualizados por sala pra conversar com os pais tem sido uma constante. Então essa herança permaneceu e eu acredito que se bem utilizada pode contribuir muito com essa relação família, ambiente doméstico e escola.

O estreitamento das relações entre escola e família apenas beneficia os alunos, já que estes podem contar com duas frentes de atuação em sua formação educacional. Ambas trabalham, então, em conjunto para que os jovens tenham suas necessidades supridas e complementem em casa aquilo que não dá tempo de ser realizado na escola. Assim, eles podem dispor de uma ajuda mais individualizada por parte dos pais, mas orientada de perto pelos profissionais responsáveis pela educação formal.

Esse contato ainda é uma ferramenta importante para o controle da frequência escolar, sendo utilizado como ponte entre os professores e os alunos faltosos.

Ademais, possuindo contato com a realidade de vida dos alunos, os professores podem realizar um trabalho bem mais contextualizado com a vivência cotidiana deles. Oferecendo, assim, uma construção de conhecimento que faz sentido, atende às necessidades sociais e, por isso, será utilizado nas práticas daqueles estudantes. Além de possibilitar uma ampliação das práticas de letramento das quais o indivíduo pode participar de forma segura e confiante.

Apesar dos aspectos positivos possíveis de serem observados, muitas das preocupações dos professores se concretizaram. Em primeiro lugar, os alunos que não tiveram pleno acesso à internet e aos grupos de *WhatsApp* foram os mais prejudicados. Tinham acesso aos blocos de atividades impressas disponibilizados nas escolas e entregues em pontos de encontro ou suas próprias casas, por isso não possuíam a possibilidade de assistir às aulas gravadas ou ouvir os áudios: não podiam acompanhar as aulas.

Os estudantes que estavam “desconectados” ficaram para trás no processo de ensino-aprendizagem e os professores constataram que:

[...] muitos alunos foram avançados sem aprender por conta da pandemia e infelizmente nos deparamos com um grande número de alunos que mal sabiam assinar o primeiro nome, sem reconhecer as letras, e os poucos que sabiam ler ainda não eram fluentes. (Professora Mariana).

Os estudantes que ficaram à parte das atividades desenvolvidas e não foram devidamente alfabetizados, tiveram o letramento escolar prejudicado. Observa-se, conforme a professora, que os estudantes ainda não sabem ler e escrever. O professor Everton diz que “[...] apesar de muitas professoras relatarem um retrocesso na aprendizagem dos estudantes, ele pessoalmente não acredita nisso, mas sim na presença desses problemas já rodeando as escolas e sua intensificação durante o momento atípico”.

De acordo com Kleiman (2014, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numérico, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção da escola.

Assim sendo, a escola se constitui como a mais importante agência de letramento, pois ali há uma preocupação, um planejamento institucional que obedece a etapas e sequências didáticas para aquisição de códigos e codificações da leitura e escrita, bom como o processo de decodificação.

Quanto às orientações para a resolução das atividades escolares, sabe-se que os pais participam de práticas e “eventos de letramentos” no processo de interação

com os filhos e em outras práticas sociais da comunidade (HEATH, 1982, p. 93). A autora concebe o evento de letramento como “[...] qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Porém, pais e filhos experienciam eventos de letramento familiar, quando os pais têm domínio da leitura e da escrita para orientar as atividades do letramento escolar das diversas disciplinas, bem como a interpretação e aprendizagem dos conteúdos enviados para casa por meio dos blocos de atividades e avaliações.

Mesmo observando os aspectos positivos do uso da tecnologia que se estendeu do ensino remoto às práticas presenciais, a professora Vanessa destaca que os profissionais ainda sentem dificuldades em seu manejo. Ela diz: “[...] não temos formação para melhor atuar e por também não termos reserva técnica; ficamos de mãos atadas para melhor desenvolver nosso trabalho. Nos falta ainda condições de trabalho.”

Observamos que outro ponto mencionado pela professora é a formação docente para lidar com o letramento digital relacionado às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais. Na pandemia, os professores precisaram usar o computador ou dispositivos móveis, como celulares, tablets em plataformas digitais, redes sociais na WEB, entre outros.

O governo Jair Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 3.477/20 aprovado em fevereiro pelo Congresso, que dava a estudantes e professores de escolas públicas direito de acesso à internet. Se a proposta tivesse sido sancionada pelo presidente, certamente muitos problemas ainda experienciados por professores e estudantes teriam sido dirimidos (PEREIRA, 2021).

A negativa do governo fere o direito de todo brasileiro à educação, garantido pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Lembrando que o Art. 206 assegura: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ora, “se os estudantes não podiam permanecer na escola, considerando o distanciamento social em função da pandemia, deveriam ter o direito de permanecer em casa com acesso às aulas *on-line*, materiais didáticos e vídeos disponibilizados pelo professor” (PEREIRA, 2021, p. 232).

Outro ponto ressaltado foi a saúde mental de professores e estudantes. Vanessa comenta também que “[...] os estudantes hoje têm dificuldade de atenção, concentração e disciplina”. Além disso, ela fala sobre como a tarefa de letrar e alfabetizar se torna um desafio grande também em virtude do adoecimento e despreparo por parte dos professores, que não sabem lidar com a expertise as crianças, adolescentes e jovens que adentram a sala de aula.

Pereira, Santos e Santos (2022) apontam que o estresse e a ansiedade foram causados pela pandemia em todos os professores que precisaram aprender a lidar com as tecnologias, novas formas de comunicação e aprendizado para usar as plataformas digitais com cautela. Desde então, preparar e projetar salas de aulas virtuais

e disponibilizá-las aos alunos, bem como tirar dúvidas diárias e proporcionar uma modalidade de ensino remotamente, tornou-se uma tarefa difícil para os professores.

A pesquisadora brasileira Bernardete Gatti (2020) aborda sobre a situação de privação que o isolamento representou nas sociedades, pois os “[...] seres humanos têm características gregárias e historicamente construíram estratégias de sobrevivência e cultura no coletivo” (GATTI, 2020, p. 34). Para essa autora, o isolamento não é propício às nossas formas de vivência e aprendizagem, já que não aprendemos de formas puramente cognitivas, mas através de relações afetivo-sociais.

Por isso, o ensino remoto, mesmo sendo desenvolvido em um contexto ideal, não poderia ser de todo benéfico, principalmente para os alunos dos Anos Iniciais. Da forma como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem, então, percebemos que o adoecimento dos profissionais da educação – sobrecarregados e incapacitados pelas circunstâncias – e de seus estudantes era inevitável.

É neste sentido que Gatti (2020) destaca que “[...] uma ambiência de acolhimento cuidadoso de alunos, educadores e funcionários será necessária em direção a um bem-estar coletivo, dadas as devidas garantias de preservação da saúde de todos” (2020, p. 34). Nos dados coletados, entretanto, não temos registro de que tenha havido qualquer tipo de atenção sobre este aspecto. Acerca disso, a colaboradora Mariana comenta:

Voltamos para as escolas sem nenhum apoio emocional. Ninguém se preocupou se os profissionais e as crianças, após passarem 02 (dois) anos com o ensino remoto, distantes, estávamos de fato preparados para o retorno presencial, para mantermos o contato novamente. Foi muito difícil para ambas as partes. A Secretaria se preocupou apenas no retorno presencial, ou seja, em estarmos dentro da escola, mas não com o psicológico e assim nos deparamos com constantes crises de ansiedade dentro da escola.

Algumas atitudes foram tomadas relativas às defasagens observadas pelos educadores, como uma forma de avançar no processo de aprendizagem desses estudantes. Assim, diante dos resultados das avaliações realizadas, elaborou-se planos de ação para sanar as dificuldades específicas dos alunos, com foco, geralmente, no processo de alfabetização e letramento.

O uso do lúdico foi elemento central das atividades desenvolvidas, pois as professoras contaram com as maletas de leitura; os jogos com alfabeto e sílabas móveis; e os jogos educativos no celular, com o propósito de incentivar a aproximação com os livros e a leitura. Houve também o uso da chamada “Sessão Simultânea de Leitura, na qual o aluno se inscrevia para escutar a leitura do livro escolhido por ele durante a exibição na área da escola” (Professora Lidiane), além de entregar certificados para o aluno leitor e o aluno 100% frequentes.

A professora Lidiane destaca, ainda, a prática da leitura itinerante realizada pelos estudantes nas salas dos colegas, além disso, membros das famílias estão indo até a escola para participar de rodas de leitura na sala do filho. Nesse ponto, a aproximação entre o ambiente familiar e escolar possibilitou que os pais e responsáveis

participassem das mais diversas atividades dos filhos, incentivando-os na construção do hábito da leitura, como no exemplo citado.

As colaboradoras Mariana e Lidiane citaram as chamadas “enturmações”, um tipo de agrupamento dos alunos por níveis de aprendizado com o objetivo de “[...] desenvolver um trabalho diferenciado de alfabetização e letramento para ajudar os alunos e, em alguns casos, foi necessário montar pequenos grupos de reforço dentro do horário de aula, pois não era possível no contraturno” (professora Mariana).

Conforme Lidiane explica, “[...] os alunos ‘fortes’ ficaram ao lado daqueles que apresentavam dificuldades ler e escrever. Então, os alunos ‘fortes’ ajudaram a desenvolver um trabalho diferenciado, ajudando os colegas vencerem as dificuldades”; Lidiane continua: “[...] além disso, nos casos mais críticos, dos que tinham muita dificuldade de aprendizagem, fizemos atendimento individualizado”.

Esse tipo de atividade baseada na separação dos estudantes foi elencado no Plano de Ação desenvolvido pelo grupo de profissionais como forma de garantir, prioritariamente, a alfabetização e letramento dos estudantes. Assim sendo, é importante que esses estudantes recebam exatamente aquilo que precisam, visto não ter sido possível retê-los. De certo modo, a escola precisa dar essa oportunidade e garantir que as defasagens sejam corrigidas para seguir em pé de igualdade com os colegas de classe. Assim, o trabalho é realizado a partir das prioridades: o que é mais urgente ao aprendizado daquele estudante? É isso que será privilegiado no processo de ensino.

Justamente por esse motivo a questão do tempo foi sempre mencionada durante as entrevistas. Os profissionais nem sempre detêm de tempo para planejar e para colocar em prática o idealizado; já os estudantes também não podem frequentar a escola no contraturno para tentar reparar as dificuldades construídas durante a pandemia. Ademais, o comprometimento dos educadores com o trabalho que tem sido desenvolvido e o pouco tempo disponível para tal reflete até mesmo na dificuldade de participarem da pesquisa.

Considerações finais

Na trajetória da pesquisa, tivemos como objetivo discutir e relacionar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por educadores de escolas rurais do município de Alagoinhas – Bahia durante no retorno ensino presencial, depois da pandemia de covid-19. Observamos as consequências da pandemia para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, os (as) docentes contaram com a ajuda dos familiares, optando por atividades lúdicas; além disso, promoverem acompanhamento em grupos, para sanar as dificuldades, bem como o cuidado com as atividades individualizadas, garantindo a alfabetização e o letramento dos estudantes. Mesmo com todos os empecilhos, os educadores realizaram um trabalho muito mais individualizado com o intuito de verificar as defasagens específicas de cada estudante, bem como o aumento do contato entre o ambiente escolar e as famílias foi uma grata herança do ensino remoto.

Assim sendo, percebemos a importância da alfabetização aliada ao estímulo do processo de letramento dos estudantes, percebemos a construção crítica do trabalho desenvolvido no período pandêmico e pós-pandêmico como dispositivo formativo de professores, pais e estudantes. Desde a primeira fase da pesquisa, notamos essa criticidade por parte dos professores, visto que eles já se preocupavam com as atividades desenvolvidas e com o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, pois com o retorno às aulas presenciais, os/as docentes fizeram uma avaliação diagnóstica para avaliar as dificuldades e os avanços dos estudantes no ensino remoto. Após a avaliação, confirmam suas preocupações, principalmente com as crianças, adolescentes e jovens desconectados da internet, tentando a todo tempo buscar instrumentos capazes de amenizar as dificuldades constatadas. É a isso que Isabel Solé se refere quando diz que “[...] só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar” (1998, p. 120).

Percebemos também que havia em todos os discursos dos professores, uma enorme vontade de realizar ações pedagógicas direcionadas para minimizar os problemas de leitura e escrita observados na diagnose. Porque isso compromete o que tem sido feito em sala e os professores têm tentado melhorar suas atuações e a educação formal de seus estudantes com atividades lúdicas e o diálogo direto com a família.

Assim, não obstante a falta de tempo, a dificuldade de manejo com as tecnologias, a própria problemática das questões de saúde mental de profissionais e estudantes, têm sido pautadas a discussão e consolidação de atitudes que possam revisitar as defasagens no processo de letramento e alfabetização de estudantes da escola básica dos Anos Iniciais. Entretanto, apesar disso, aconteceram também algumas conquistas e evoluções no aprendizado de uma parte dos estudantes e, acima de tudo, algo de positivo pôde ter sido levado deste período nefasto: uma maior aproximação entre família e escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Reflexões sobre a peste** – Ensaio em tempos de pandemia. Tradução: Isabella Marcatti. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTERO, Kátia Farias. **O desafio do retorno às aulas presenciais no “novo normal”**. VII.CONAPESC, 2022.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Decreto nº 19.528 de 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://dec19528DE16DEMARCODE2020.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3477, de 2020**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8916306&ts=1614199955281&disposition=inline>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, desigualdades e educação escolar: desafios da perspectiva intercultural. *In*: RIOS, Jane (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 23-56.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language**: Exploring orality and literacy. Norwood, N.J: Ablex, ano ?. p. 91-117.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PEREIRA, Aurea da Silva. Escola rural em tempos de pandemia: a falta que a escola me faz. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; MARQUES, Ivoneide S.; LEURQUIN, Eulália (org.). **O humanismo** ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino. Campinas-S. P: Pontes Editores, 2021.

PEREIRA, A. da S.; SANTOS, C.; SANTOS, M. O ensino remoto e as práticas de alfabetização em tempos de pandemia: os dizeres das alfabetizadoras baianas de Juazeiro Alagoinhas. *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.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/ IAT, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALFABETIZAÇÃO PÓS- PANDEMIA: a necessária retomada da perspectiva da humanização

*Helenise Sangoi Antunes
Débora Ortiz de Leão
Zoraia Aguiar Bittencourt*

Introdução

O presente capítulo decorre da nossa participação na AlfaRede, criada em 2020, a partir da difícil experiência de uma pandemia de Coronavírus. Unidas por um instinto pulsante de sobrevivência, sobretudo, de nosso trabalho profissional em instituições públicas, buscamos alternativas de pesquisa, de modo que pudéssemos registrar os processos educativos nesse contexto adverso.

A metodologia do projeto consistia na coleta de dados qualitativos por meio de rodas de conversas com um grupo de docentes a partir de um roteiro com tópicos atinentes à alfabetização. Nesta segunda fase da pesquisa, contamos novamente com a experiência das pesquisadoras da primeira fase, estudiosas de histórias de vida e de entrevistas narrativas (ANTUNES, 2001; LEÃO, 2004), amparadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA)⁶⁷, contando, ainda, com a colaboração da Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, pesquisadora do campo da alfabetização, que compôs nossa equipe de trabalho. Sendo assim, os relatos foram fornecidos por oito professoras alfabetizadoras de escolas municipais de Santa Maria, RS, a partir de alguns tópicos-guia (BAUER; GASKEL, 2003) que se referiam a concepções e experiências docentes, especialmente quanto ao retorno às escolas pós-pandemia. Considerando os critérios éticos que orientam a produção do conhecimento científico, foram utilizados nomes de flores para designar as participantes do estudo, os quais foram escolha da nossa equipe de pesquisa e aprovados pelas professoras.

Estar de volta às salas de aula não foi, nem tem sido, tarefa fácil para os professores, mais ainda para aqueles que trabalham com crianças pequenas. Ficar dois anos afastadas da escola impactou em muitos aspectos a rotina, a vida, os sentimentos, as aprendizagens das crianças. Para recebê-las nas escolas nesse pós-pandemia,

67 O Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), sob coordenação da Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes, “foi criado no ano de 2002, em decorrência de estudos e de pesquisas desenvolvidos sobre os processos formativos de professores, bem como, as discussões que envolvem a área de alfabetização e letramento. Faz parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela Instituição”. Disponível em: <https://www.ufsm.br/grupos/gepfica>

estão professores que também sentiram os efeitos destes tempos difíceis. Ouvi-los é uma forma de acolher as tantas emoções e situações que têm vivenciado, “ouvir o que os professores e professoras têm a dizer é o primeiro passo numa tentativa de trazê-los(as) para um cenário que os valorize como produtores de saberes” (LEÃO, 2022, p. 33).

Para compor nossas reflexões, partimos do pressuposto de que a alfabetização em uma perspectiva mais humana precisa ser retomada com urgência nas universidades públicas, nos Institutos Federais, nas escolas, tendo em vista que, em função da pandemia do Coronavírus e da pós-pandemia, precisamos nos conectar com este novo mundo. Estamos equivocados quando afirmamos que conhecemos e percebemos o mundo da mesma forma após essa pandemia avassaladora. O mundo e as pessoas mudaram e ainda irão mudar muito mais.

Alfabetização pós-pandemia: com a palavra, as professoras alfabetizadoras

A tecnologia veio para ficar, de forma muito mais significativa e necessária após estes anos em que precisamos estar fisicamente afastados. Hoje podemos assistir ao vivo intelectuais da outra parte do mundo falando sobre os mais diversos assuntos. Podemos participar de congressos sem sair de casa. Podemos manter relacionamentos com amigos distantes, mesmo que não tenhamos nenhum recurso financeiro para visitá-los. Aprendemos, inclusive, que podemos “dar aulas” a distância, ensinar a ler e a escrever pelo computador e pelo celular.

Afinal, como podemos realizar tais façanhas? Principalmente porque novos tempos estão aí e, mais do que nunca, podemos contar com ferramentas e plataformas digitais jamais vistas e sonhadas por cada um de nós. Ao nos distanciar, a pandemia nos deixou virtualmente mais próximos, diminuindo distâncias geográficas. Sobre isso, trazemos aqui a fala de uma das professoras alfabetizadoras participantes do estudo: “As barreiras geográficas não mais existem. Somos seres planetários e do mundo” (Jasmin, 32 anos). No Brasil, por exemplo, o uso de tecnologias digitais se intensificou, passando de 71% de lares com acesso à internet em 2019 para 83% em 2020, e isso corresponde a 61,8 milhões de casas com alguma forma de conexão à rede. No entanto, segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2021, mesmo 81% dos cidadãos brasileiros sendo usuários da internet, analisando os dados por classe social, o acesso ainda é muito desigual, representando 83% de acesso à internet pela classe A e 38% das classes D e E, o que certamente impactou profundamente o ensino remoto durante o período de pandemia, especialmente em escolas de periferia.

No entanto, o que sentimos nesse período de trabalho em casa foi, também, a falta das pessoas, do contato físico, dos encontros, do abraçar, daquilo que nos faz humanos. E esse sentimento foi um dos mais presentes nas palavras das professoras entrevistadas: “Eu sinto também, eu senti muita falta do convívio com as crianças, de poder acompanhar o processo de ensino-aprendizagem delas” (Alfazema, 20 anos).

E o que consideramos uma perspectiva mais humana?

A concepção humanista e libertadora da educação [...] jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeitam a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, é capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico, Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila (FREIRE, 1997, p. 130).

Inspiradas em Freire (1987, p. 74) entendemos que precisamos de movimentos de busca que “só se justificam na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. Esta [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização”. Alguns exemplos igualmente podem auxiliar nessa explicação. Somos um planeta repleto de ações e de atos obtusos e contraditórios: abrigamos cachorros em nossos lares, mas somos incapazes de convidarmos um sobrinho para passar o Natal; somos rápidos para sair de casa para jantar, mas lentos para atender o interfone e descer os degraus para levar um litro de leite para a mãe de uma criança que tem a idade dos nossos filhos; agradamos pessoas que possuem poder, mas somos incapazes de auxiliar no aprendizado de uma criança que quer ajuda para fazer os temas e não o faz porque os pais são analfabetos e não sabem ler e escrever; somos habilidosos em falar em público, mas nos calam quando vemos as injustiças acontecendo e não fazemos nada; compramos carros, mas não oferecemos carona para uma mãe que precisa de nosso apoio; conseguimos a proeza de ficarmos anos sem visitar amigos queridos que só nos querem bem. E, assim, podemos seguir inserindo situações e situações que cada vez mais demonstram nossa desumanização. Ao agir assim, muitos de nós não percebemos que cada vez mais fizemos deste planeta um lugar frio, poluído e repleto de maldades/desigualdades/injustiças.

Muitos que lerão este artigo poderão pensar: o que isto tem a ver com a alfabetização pós-pandemia? Diríamos que tudo, pois é esta falta de empatia, de comprometimento, de olho no olho, que faz com que milhares de crianças neste pós-pandemia não aprendam a ler e a escrever. Poderia ser pior? Sim, se não houvesse a escola pública, se não houvesse um Sistema Único de Saúde (SUS) atuante e verdadeiro, se não houvesse os voluntários nas vacinações, se não houvesse as mulheres/enfermeiras, mulheres/voluntárias, mulheres/professoras, mulheres/pesquisadoras, mulheres/cuidadoras, mulheres/médicas, mulheres/empregadas domésticas, mulheres/laboratoriais, mulheres/cientistas, mulheres/doadoras, mulheres/mãe/pai, mulheres/agricultoras, mulheres/artistas. Mulheres de todos os modos de ser que arregaçaram as suas mangas e não deixaram para ontem o que era preciso fazer hoje. Lutaram com todas as suas

forças, da maneira de ser de cada uma, contra um vírus mortal e impiedoso que não poupou ninguém. Nessa direção, a professora Jasmin complementa:

Usei a expressão mulheres porque somos a maioria no mundo. E o cuidado ainda continua predominantemente feminino. Parimos os nossos filhos, educamos praticamente sozinhas e procuramos educá-los de forma mais humana. Mas o imperialismo machista está nas nossas entranhas, no nosso ventre. É muito difícil ser uma mulher feminista. Adoramos servir os outros. Esquecemos de nós mesmas (Jasmin, 32 anos).

É deste cenário que ressurgimos, literalmente das cinzas, do abandono, das lágrimas, do céu cinza, das nuvens carregadas de solidão e de isolamento. Tivemos que aprender a não temer a presença do outro, precisamos aprender a cuidar do outro, aprendemos a higienizar tudo e todos. Tivemos que aprender, principalmente, a conviver com o nosso ser carregado de preconceitos, que, lá no fundo, não acreditava (e agora já acredita?) que era/é possível alfabetizar tantas e todas as crianças pós-pandemia.

Novamente, este ser professor(a) arregaçou as mangas, encheu o seu coração de amor e de esperança e foi à luta. Ultrapassou os muros da maldade, da sonegação do direito de aprender e, com sua voz mansa e rouca, foi adentrando nos corações das crianças, com fantasia e meiguice, despertando novamente o desejo de aprender. Agora não mais com as plataformas digitais, mas, sim, de forma presencial. Exércitos de professores adentraram nas matas, nas escolas do/no campo, nas escolas multisseriadas, por meio de barcos, a pé ou a cavalo. Professores conscientes de que o agora se faz fazendo. Novamente Freire (1987, p. 75) nos ensina que “a busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade”.

Assim, não há mais desculpas para não ensinar uma criança a ler e a escrever. Estamos juntos, presentes. Precisamos, sim, como guardiães da democracia, garantir o “direito de aprender” previsto na Constituição Federal (1988) a todas as crianças desta nação. Mesmo convictas desta enorme missão, fomos firmes e combativas em cada recanto desta nação. Estamos seguras para resistir contra os neoliberais que não acreditam que se deve investir na escola pública, na saúde pública e na segurança pública. Os senhores do neoliberalismo espalham ódio e mortes em todo o mundo, querem profanar a nossa profissão, decretam a morte precoce de crianças, adolescentes e idosos. Num período pós-pandemia, conviver ainda com tudo isso nos lembra como as relações humanas entre as pessoas não mais interessam. O que interessa é o lucro, a ganância e o poder a qualquer preço. E é neste cenário que, infelizmente, presenciamos, agora no pós-pandemia, a crueldade das guerras. Frente a este cenário de conflitos mundiais, teremos uma única bandeira: a bandeira da paz.

E se milhares de crianças, ainda em 2023, pós-pandemia, desejam estudar, gostam da escola e das professoras, por que muitas delas ainda evadem das escolas? Porque, mesmo após uma invasão mundial por um vírus contagioso e letal, seguimos sendo uma sociedade excludente que ainda perpetua relações escravocratas e preconceituosas. O que mata os “direitos de aprendizagem” são, segundo a professora Rosa:

[...] os preconceitos, são as colegas alfabetizadoras que não valorizam a formação continuada em serviço, os professores universitários movidos de vaidade que não adentram nas práticas extensionistas e, sem se conectarem na realidade, fazem uma prática pedagógica desarticulada dos interesses das crianças/jovens em aprender (Rosa, 52 anos).

E é esta prática desarticulada que produz processos formativos sem raiz teórico-prática que nos deixam sem ter a empatia e a humildade necessárias para fazer a leitura da conjuntura brasileira/mundial. Acabamos acreditando em boatos, em *fake news*, em mentiras que não são notícias confiáveis.

E nesse acúmulo, a humanidade padece da falta de letramento e da inexistência, ou na pior das hipóteses, da (in)“capacidade de ler o mundo” (FREIRE, 1989, p. 3). Dessa forma, a professora enfatiza: “Muitos professores acabam se dando conta que passaram anos alfabetizando de forma equivocada e inexistente. Por quê? Porque falta leitura e estudo ou simplesmente interesse em aprender novas formas para alfabetizar” (Jasmine, 25 anos).

Alfabetizar é uma tarefa que exige constante aprofundamento teórico-prático. Compreender como a criança se apropria do sistema de escrita e evolui em níveis de complexidade nessa construção é, sob o ponto de vista de Ferreiro e Teberosky (1999), um dos grandes desafios dos professores. Para tanto, enfatizam que:

[...] nenhuma aprendizagem conhece o ponto de partida absoluto, [...] em termos práticos, isso significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Entretanto, conhecer a evolução psicogenética no processo de construção do sistema de escrita não é suficiente para que os professores resolvam as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua escrita em sala de aula. É preciso ir além. É preciso se envolver e envolver aprendizes nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2009). Estar de volta às escolas e às salas de aula com crianças em processo de alfabetização que estão há tanto tempo longe destes lugares exigirá lançar um olhar humano para estas crianças, conhecer o que elas aprenderam neste tempo sobre ler e escrever, oportunizar que elas se conheçam e conheçam os colegas, ouvi-las, convidá-las a falar, e isso tudo não rima com métodos tradicionais e pouco atrativos de ensino:

Claro que tudo isso é um processo, tudo é importante, mas quanto mais lúdico a gente conseguir, fazer com que eles interajam mais, isso desperta o interesse e eles acabam aprendendo às vezes muito mais rápido do que se tu ficar no quadro, ficar no caderno, fazendo folhinha. São atividades que vão levar, despertar o interesse das crianças e eles vão fazer de outra forma, vão aprender brincando (Margarida, 26 anos).

Em função dessa realidade, professores precisam de formação continuada para se sentirem confiantes de suas escolhas teórico-metodológicas. Somos seres pensantes,

fazemos parte de uma profissão que faz do conhecimento a matéria-prima do seu fazer, estamos em constante processo de formação e de aprendizagem: “o fator fundamental, em toda a carreira profissional, não só a docente, [constitui-se] nesta vontade constante de aprender e descobrir. São os desejos em conhecer que nos tornam ávidos e humanos” (ANTUNES, 2011, p. 23).

Quando retomamos o contato com o Prof. Dr. António Nóvoa, na oportunidade em que estive na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no corrente ano, estivemos diante de seu mais novo livro “Professores, libertar o futuro”. Nesta obra, o autor nos desafia a todos e a todas a libertar o futuro de crianças e jovens. Como isto pode acontecer? Não vamos aqui abordar todas as formas, mas saibam, sem dar *spoiler*, que passa pela forma como percebemos a nossa relação com a escola, o conhecimento, o mundo, desenvolvendo nossa capacidade de encantar os nossos estudantes para ter prazer/desejo em conhecer. Um tal de desencantamento, mais do que nunca, vem sendo encontrado pelos professores alfabetizadores nesta escola pós-pandemia:

É de cortar a alma. Crianças com os olhos desprovidos do desejo de aprender. Presos com suas almas e seus corpos com telas de smartphones. Pais e mães que acham maravilhoso entregar para seus filhos os celulares. Não conversam com seus filhos. Não há diálogo na família. Sinto que eles se amam, mas até quando? Até quando seus corpos e mentes vão suportar tamanho isolamento e silêncios... até quando estas crianças irão resistir sem ansiedade/ depressão e suicídio. O que falta para estes pais/mães acordarem? (Hortênsia, 28 anos).

No que se refere à alfabetização, são muitos e incontáveis os cenários nos quais a leitura e a escrita navegam nesses mares revoltos e com ondas gigantescas no Brasil. A alfabetização e a alfabetização matemática precisam ser retomadas sob a pena de aumentarmos ainda mais os índices de analfabetismo. Muitas crianças, especialmente estas que estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita quando a pandemia chegou ao nosso país, e mais especialmente ainda as crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade social, retornaram às escolas, depois de mais de dois anos longe das salas de aula, sem saber ler e escrever. No retorno às escolas, professores que trabalham em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental receberam em suas salas de aulas, mais do que nunca, crianças que, tendo sido aprovadas, ainda não estão fluentes na leitura e na escrita, o que impacta o modo como estavam acostumados a trabalhar e exige que estudem, com os colegas, sozinhos, na universidade, na escola entre seus pares, compartilhando dúvidas e angústias:

é muita preocupação na questão da alfabetização dessas crianças, de não chegar lá no 3º ano e reter essas crianças... eu acho que é uma medida mais no sentido de ‘vamos se mexer, professora’, ‘vamos fazer formação’, ‘vamos trabalhar com essas crianças que elas têm potencialidade’. Os professores têm que desacomodar e entender como que as crianças aprendem para tentar ajudá-las nesse sentido (Azaleia, 30 anos).

Ainda, no livro anteriormente mencionado, Nóvoa (2023) elenca questões importantes para serem pensadas. O referido autor elencou tais questões no Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da qual fez parte, intitulado *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação*, publicado pela UNESCO em 2022, as quais foram assim sintetizadas pelo autor⁶⁸:

1º Pedagogias cooperativas e solidárias: [...]. Aprender juntos implica ligar o conhecimento à solidariedade, à ética e à empatia.

2º Os currículos e a evolução do patrimônio dos conhecimentos comuns [...] a importância da literacia científica e da compreensão do conhecimento, o que implica integrar no ensino uma reflexão sobre as próprias disciplinas e a forma como se constituíram historicamente.

3º O Trabalho transformador dos professores. Uma das posições mais fortes da Comissão prende-se com a recusa de ‘visões futuristas’ que apontam para o desaparecimento dos professores, substituídos por dispositivos tecnológicos, ou para a diluição da sua profissionalidade.

4º Proteger e transformar a escola. A Comissão deixa um aviso sério contra as tendências, muito populares, que anunciam uma ‘educação ubíqua’, desvalorizando o espaço da escola. [...] Mas a Comissão considera que esta escola tem de se reinventar, renovando um ‘modelo escolar’ obsoleto.

5º Os diferentes tempos e espaços da educação. O último ponto é dedicado a pensar uma educação que vai além da realidade escolar. A Comissão retoma perspectivas dos relatórios anteriores sobre a educação ao longo(tempo) e ao largo(espaço) da vida, dedicando particular atenção à educação de adultos, que deve ser repensada à luz das novas dinâmicas de participação social e de cidadania e das mudanças demográficas (NÓVOA, 2023, p. 14-16).

Se analisarmos os pontos enumerados na citação anteriormente colocada por Nóvoa (2023), percebemos o quanto será necessária no Brasil e no mundo pós-pandemia uma articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior. Não é possível mais que a universidade “vire as costas” para a escola, e vice-versa. Compreendemos esta necessidade e interdependência. É neste sentido que Nóvoa (2023, p. 16) alerta e faz muitas significativas afirmações, entre elas: “[...] as universidades e as escolas básicas não podem estar de costas [...] é preciso inventar novas formas de partilha e de entendimento, nomeadamente na produção de conhecimento, na pedagogia e na formação de professores”.

Sendo assim, entendemos que urge a necessidade de fortalecer laços de parceria acadêmica nacional e internacional em prol desta ligação entre a universidade e a escola. Uma não existe sem a outra. Governos autoritários realmente não querem permitir que ocorra este forte processo de cooperação mútua. Desejam que ambas morram à míngua, no ostracismo e no silenciamento. Precisamos que os governos do mundo ouçam o som das nossas sinetas, os sons das nossas crianças e das nossas

vozes que proclamam a democracia, os direitos humanos e a igualdade e a fraternidade entre os seres vivos deste planeta.

Não é possível que a população mundial fique calada frente ao exército de analfabetos que vagam pelo mundo estando empregados ou desempregados em subempregos ou vendendo drogas ou perdendo suas vidas pela péssima qualidade de vida que acabam vivenciando. Desta forma, é lógico que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶⁹ está cada vez mais baixo no Brasil, uma vez que, no contexto da pandemia, acabou por não cumprir nenhuma das metas previstas: “Para os anos iniciais do ensino fundamental, até o 5º ano, o Ideb 2021 foi 5,8, a meta era 6. Nos anos finais, o Ideb foi 5,1 e a meta era 5,5. No ensino médio, o Ideb foi 4,2 e a meta era 5,2”⁷⁰.

Os órgãos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁷¹, elaboraram inúmeros relatórios que alertam para os índices de analfabetismo, de repetências, de evasão escolar. Um recente relatório publicado em 2022 pela UNESCO, intitulado “Não deixar nenhum para trás”, aponta o assédio, as questões de gênero, a desvinculação do estudo com lograr um emprego no futuro e a violência como alguns possíveis fatores responsáveis pelo absentismo e consequente abandono escolar no Brasil.

Nesse cenário, além de políticas públicas sociais e educacionais que cuidem das nossas crianças, é preciso investimento na continuidade de políticas estratégicas para a formação inicial e continuada de professores, melhoria no repasse financeiro para a merenda escolar, construção de uma carreira profissional que atraia os melhores estudantes de licenciaturas para a carreira docente, a manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Residência Pedagógica⁷², Educação Integral como uma política de Estado, repasses federais para a manutenção

69 “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

70 Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/ideb-metas-aprendizagem/#:~:text=Os%20resultados%20mostram%20que%20o,a%20meta%20era%205%2C2>.

71 “A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>

72 “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas”. Disponível em: <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2995-o-que-e-pibid/#:~:text=O%20Programa%20Institucional%20de%20Bolsa,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%20ensino%20b%C3%A1sico%2C>

“A residência pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, na escola de educação básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica/#:~:text=A%20resid%C3%Aancia%20pedag%C3%B3gica%20faz%20parte,na%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>

e abertura de concursos públicos. São tantas as demandas, mas entendemos que valem a pena porque, nas palavras das colegas alfabetizadoras que participaram da primeira e da segunda etapas da investigação: “Ninguém ficou igual depois da pandemia. As crianças voltaram apáticas e com uma dificuldade enorme de se relacionar. Até a gente desaprendeu a falar” (Margarida, 26 anos). Já a professora Azaleia (30 anos) destaca: “Nós, as alfabetizadoras, deveríamos fazer um filme para contar o antes e o depois da pandemia. É preciso fazer os registros de forma com que os aprendizados que tivemos não se percam”.

Os reflexos do tempo de isolamento social, aliados a inúmeras dificuldades de ordem econômica e política, podem ainda ser percebidos nas escolas e nas universidades. Não é raro as professoras alfabetizadoras denunciarem que as crianças retornaram após esse período com sérias defasagens no processo de alfabetização. Para o enfrentamento dessa situação, o próprio Ministério da Educação (MEC) considera importante a criação de um plano de “recomposição de aprendizagens”. Na mesma direção lançou, em junho de 2023, o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (BRASIL, 2023), cujo objetivo é:

[...] garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE); além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público⁷³.

No entanto, além dessas propostas, é fundamental trabalhar nestes contextos de vulnerabilidade social com empatia, solidariedade, competência teórico/prática/metodológica. Enfim, são inúmeros os desafios, mas que os jovens professores não esqueçam que “toda a criança pode e deve aprender” (SOARES, 2020). Acreditar na capacidade de aprender das crianças configura-se na crença da possibilidade de humanização. Um projeto de esperança maior do que o Planeta Terra, palavras que ecoam no universo e que motivam muitos a prosseguir na jornada: uns na condição de professores, outros sendo pai/mãe, outros sendo estudantes.

Para encaminharmos nossas reflexões finais, contamos ainda com os preciosos relatos das professoras:

Às vezes paro e fico ouvindo o meu coração. Será que a pandemia de fato passou? Será que não estamos noutra? A da violência contra as crianças e adolescentes? Meu Deus, como estão sozinhos... As crianças e os jovens acordam com o celular e dormem com ele. Os pais estão cegos e também adoecidos. Estão com a doença do Tiktok.... (Alfázema, 20 anos).

Infelizmente, o abandono parental está no interior das famílias que convivem no mesmo espaço físico. Famílias inteiras encontram-se separadas. Alguns sequer

73 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>

conseguem conversar, somente se comunicam aos gritos. Crianças e jovens se frustram facilmente, pois não sabem conviver entre os diferentes. Brigam, discutem, trazem tudo isso para a escola e não conseguem prestar a atenção necessária na professora que ensina na sala de aula. Uma geração inteira lesada nos princípios e nos seus direitos de viver a infância e a adolescência livre de influenciadores digitais, que, muitas vezes, geram dependência eletrônica, ferindo suas almas e cooptando sua forma única de ser e de viver. Não há saudosismo e nem somos negacionistas da tecnologia, mas é preciso ao menos dar uma opção de escolha a esta geração. Se ao nascer a criança já está sendo plugada a um celular, como se identificará com os demais? Como aprenderá a ser empática, a ser e sentir-se criança?

Por outro lado, este foi um tempo em que família e escola voltaram seus olhares para novos modos de (se) ver. Com as crianças perto dos pais e longe das professoras, convivendo muito mais tempo em casa com seus familiares do que na escola com outras crianças, as rotinas e as funções se alteraram, se confundiram, se inverteram.

Eu vejo a aproximação com a família, a compreensão da família. Eu acho que isso foi o tópico mais positivo que eu vejo, sabe, essa aproximação. Foi difícil? Foi... Compreender toda essa questão remota, tecnológica, não foi fácil. Tirou a gente da zona de conforto? Tirou também. Então, esse 'tirar da zona de conforto' foi muito bom, porque com isso a gente agregou novos conhecimentos (Rosa, 52 anos).

Professores precisaram da ajuda dos responsáveis pelas crianças e estes tiveram que encaminhar tarefas escolares, tentar ensinar conteúdos escolares. Resultou disso uma significativa aproximação entre pais e professores, sendo esse um dos únicos fatores positivos deste pós-pandemia citado por todas as professoras que participaram da nossa pesquisa.

Considerações Finais

Ao analisarmos os resultados do estudo, percebemos o quanto foi importante revisitar os dados desta pesquisa na Fase I (Alfabetização na pandemia) e adentrar na análise da Fase II (Alfabetização pós-pandemia) no que se refere aos desafios da alfabetização na perspectiva da humanização. Uma das professoras alfabetizadoras destaca: "Foi excelente continuar este ano na fase II da pesquisa. Aprendo muito ouvindo os outros colegas que buscaram estratégias de sobrevivência pedagógica para enfrentar o período da pandemia e pós-pandemia" (Violeta, 35 anos).

Assim como menciona a professora, acreditamos que a sobrevivência pedagógica e profissional nesse período encontrou guarida na solidariedade cotidiana de cada um(a), em cada gesto de afeto, em cada olhar de aprovação e de carinho. Apesar da complexidade do momento, aprendemos que é preciso olhar com os olhos do coração, romper com as bolhas cibernéticas que estamos todos envolvidos e nos envolver em causas sociais, pedagógicas, humanas. Para tal, "o professor precisa olhar para si mesmo e compreender-se como pessoa, com uma história de vida que precisa

ser conhecida, que realizou trajetórias singulares na carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 27).

Nessa direção, percebemos, ao conversar com as professoras, que estas profissionais estão precisando de espaços e de momentos em que possam estar juntas e tenham vez e voz para falarem sobre este retorno ao trabalho, sobre suas angústias, opiniões e sentimentos. A escola deveria ser este lugar de encontro, pois, na perspectiva de Antunes (2011, p. 12), “o professor precisa de espaços de formação continuada, na escola, que lhe permitam [...] construir respostas e soluções para os problemas que afetam o seu cotidiano escolar”, e este trabalho pós-pandemia deveria ser pauta de debate e de compartilhamento entre os próprios colegas.

Por outro lado, lutar pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada nos parece um horizonte mais acessível de se alcançar desde que iniciemos logo a olhar para as transformações necessárias que precisamos fazer para acolher esta geração de crianças e de jovens que estão de volta às escolas e têm o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198783>. Acesso em: 30 out. 2023.

ANTUNES, Helenise. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.640%2C%20DE%2031%20DE%20JULHO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20em,10%20de%20junho%20de%202021. Acesso em: 19 dez. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA** – Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, ano 6, n. 7, jan./jul. 1997. Edição de Homenagem a Paulo Freire. ISSN 0104-7043, p. 123-132. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/69a762b3-6338-4699-8d4a-a1a084e72189/content>. Acesso em: 30 out. 2023.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e Saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 18, n. 70, p. 27-46, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2003.70.27-46. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/114>. Acesso em: 30 out. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Professores Libertar o Futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

TIC EDUCAÇÃO 2021. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNESCO. **No dejar a ningún niño o niña atrás**: informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. Paris, França: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 19 dez. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono 112, 152, 155, 187, 188, 190, 394, 398, 400

Afastamento 81, 108, 156, 345, 377

Agrupamento 73, 75, 76, 223, 274, 318, 386

Álcool 93, 120, 222, 244, 346, 348, 349

Alfabetização 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 61, 63, 65, 66, 79, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 144, 145, 146, 148, 149, 161, 165, 166, 167, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 249, 251, 253, 255, 259, 261, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 275, 276, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 295, 301, 302, 304, 305, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 334, 335, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 363, 365, 370, 371, 374, 375, 376, 381, 383, 385, 386, 387, 389, 391, 392, 393, 395, 396, 399, 400, 415, 416, 417, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428

Alfabetizar 33, 35, 36, 93, 101, 129, 174, 175, 190, 193, 205, 215, 221, 223, 225, 226, 227, 238, 239, 279, 285, 300, 301, 307, 319, 345, 346, 384, 388, 394, 395

Alfabeto 66, 175, 178, 185, 202, 224, 318, 335, 385

Alfaetrar 181, 211, 254, 287, 325, 340, 375, 403

Analfabetismo 99, 101, 114, 115, 124, 131, 193, 312, 380, 396, 398

Assiduidade 13, 42, 43, 46, 110, 111, 112, 121, 126, 135, 144, 145, 147, 154, 172, 173, 199, 201

Autointensificação 16, 360, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 374

B

Bolsista 342, 420, 424, 427, 428

Burocracia 160, 261, 264, 265, 357

C

Cansaço 40, 124, 155, 164, 222, 232, 370, 371, 374
Cidadania 159, 193, 203, 300, 310, 371, 384, 397
Conectividade 33, 152, 155, 158, 246, 247, 261, 281
Contaminação 15, 20, 189, 237, 239, 264, 292, 310, 317, 320
Contraturno 245, 353, 354, 355, 386
Coronavírus 65, 66, 79, 153, 238, 239, 243, 245, 323, 361, 374, 377, 391, 392

D

Decodificação 176, 190, 250, 312, 334, 381, 384
Defasagem 66, 160, 163, 173, 264, 265, 279, 331, 337, 350, 351, 370
Deficiência 129, 131, 132, 203
Desigualdades 14, 33, 34, 101, 102, 122, 124, 151, 152, 157, 162, 163, 202, 229, 238, 251, 269, 280, 283, 284, 310, 312, 318, 361, 382, 388, 393
Desumanização 322, 378, 379, 393
Desvalorização 83, 152, 261, 284, 311, 344, 369
Distanciamento 105, 112, 120, 129, 133, 134, 160, 162, 163, 183, 186, 187, 189, 190, 200, 219, 235, 274, 292, 300, 302, 346, 360, 361, 366, 369, 384
Docência 9, 14, 19, 52, 56, 62, 68, 71, 96, 103, 117, 119, 135, 139, 140, 145, 146, 153, 154, 196, 199, 209, 234, 255, 256, 259, 261, 314, 327, 328, 331, 337, 344, 365, 374, 379, 398, 399, 402, 416, 417, 422
Doença 66, 232, 237, 292, 297, 310, 400

E

Empatia 264, 267, 393, 395, 397, 399
Ensino fundamental 11, 15, 19, 23, 37, 39, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 66, 81, 84, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 112, 114, 119, 123, 124, 128, 135, 138, 145, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 193, 194, 207, 209, 212, 213, 239, 240, 248, 250, 257, 292, 304, 325, 331, 337, 343, 357, 359, 360, 376, 396, 398, 399, 416, 420
Ensino presencial 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 26, 27, 34, 37, 41, 42, 43, 49, 50, 51, 57, 59, 60, 61, 65, 77, 82, 83, 85, 88, 89, 92, 93, 94, 99, 102, 109, 113, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 134, 135, 136, 142, 143, 145, 146, 147, 152, 157, 158, 160, 181, 182, 186, 194, 199, 200, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 230, 231, 232, 233, 239, 242, 255, 256, 260, 261, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 283,

284, 287, 290, 291, 292, 295, 299, 302, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 331, 333, 337, 339, 344, 350, 359, 360, 363, 364, 365, 369, 371, 372, 375, 378, 386

Ensino remoto emergencial 8, 11, 13, 33, 49, 58, 59, 61, 62, 65, 81, 82, 86, 93, 99, 100, 133, 134, 135, 136, 142, 145, 146, 147, 151, 152, 155, 157, 163, 201, 235, 238, 243, 246, 260, 265, 266, 286, 310, 311, 337, 359, 366, 368

Escola 12, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 56, 58, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 79, 82, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 105, 109, 110, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 134, 135, 136, 142, 143, 145, 146, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 211, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 311, 312, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 328, 336, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 400, 401, 402

Escolaridade 22, 53, 54, 86, 105, 106, 138, 169, 195, 213, 237, 243, 244, 245, 256, 288, 290, 300

Escolarização 26, 53, 54, 87, 154, 201, 237, 243, 261, 266, 267, 321, 331, 367, 379

F

Fragilidade 93, 127, 244, 276, 284, 303, 321

Fragilidades 15, 25, 32, 61, 129, 145, 270, 352, 357, 363

G

Geografia 63, 68, 79, 196, 240, 252, 349, 355, 416

I

Impaciência 15, 297, 299, 305

Impostos 23, 26, 50, 62, 367, 377

Indígena 52, 53, 106, 169, 288

Intencionalidade 15, 276, 284, 332, 336, 337, 338, 366, 378

Interrupção 26, 113, 125, 294, 337

Isolamento 31, 32, 37, 41, 42, 46, 66, 92, 93, 101, 124, 125, 126, 127, 130, 151, 152, 159, 162, 163, 187, 259, 266, 285, 301, 310, 315, 316, 385, 394, 396, 399

L

Letramento 16, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 112, 124, 125, 135, 137, 145, 181, 191, 209, 211, 225, 227, 238, 248, 254, 259, 279, 331, 343, 376, 378, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 389, 391, 395, 403, 416, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427

Liberdade 273, 285, 316, 322, 370, 378

M

Máscaras 93, 120, 188, 190, 227, 296, 339, 345, 346

Matemática 140, 158, 183, 196, 290, 295, 301, 317, 318, 343, 350, 351, 396, 415, 419, 427

Mediação 9, 15, 19, 26, 62, 93, 111, 112, 117, 124, 128, 250, 295, 296, 311, 321, 325, 328, 329, 331, 333, 336, 337, 338, 339, 345, 379

Multiletramentos 248, 250, 251, 253

N

Notebook 201, 211, 217, 230, 233, 311

O

Obstáculos 62, 205, 206, 217, 330, 359, 371

P

Pandemia 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 77, 79, 81, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 199, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 253, 258, 259, 261, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 283,

284, 285, 287, 289, 291, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 318, 319, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 333, 334, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 344, 345, 347, 348, 350, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 363, 365, 366, 368, 371, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 401

Pensamento 199, 274, 283, 284, 311, 312, 348, 361

Pós-pandemia 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 23, 31, 32, 37, 41, 42, 45, 47, 49, 65, 101, 114, 117, 118, 125, 130, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 188, 189, 193, 194, 212, 214, 217, 218, 220, 228, 229, 232, 233, 237, 240, 244, 267, 269, 273, 279, 284, 285, 287, 289, 291, 304, 306, 325, 327, 328, 333, 341, 344, 347, 350, 352, 356, 357, 375, 376, 377, 380, 382, 388, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 400, 401

Precarização 56, 108, 252, 261, 360, 361, 362, 365, 368, 369, 371

Presencialidade 58, 61, 62, 63, 100, 101, 103, 110, 111, 120, 125, 128, 129, 130, 144, 146, 153, 159, 238, 251, 268, 273, 360

Prevenção 120, 151, 207, 310, 316, 374

Professoras alfabetizadoras 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 21, 22, 33, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 61, 93, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 124, 133, 134, 135, 137, 140, 145, 146, 148, 212, 215, 233, 268, 273, 286, 326, 331, 341, 391, 392, 399, 400

Profissionalismo 269, 368, 370, 373

Protagonismo 189, 191, 315

R

Reordenamento 160, 161, 317

Retorno às aulas presenciais 7, 11, 13, 17, 19, 32, 65, 81, 82, 93, 100, 103, 112, 134, 199, 202, 203, 205, 231, 245, 287, 294, 300, 321, 325, 334, 380, 387, 388

Reverberações 12, 32, 155, 358

Ruptura 59, 65, 101, 102, 123, 124, 125, 278, 329

S

Sala de aula 20, 23, 40, 45, 56, 70, 84, 85, 87, 88, 90, 93, 103, 108, 128, 135, 145, 146, 153, 154, 161, 162, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 182, 184, 186, 187, 188, 191, 194, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 223, 226, 230, 231, 233, 237, 242, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 277, 279, 280, 281, 282, 289, 291, 292, 294, 297, 301, 303, 305, 316, 328, 329, 331, 332, 333, 334,

335, 339, 343, 344, 345, 349, 351, 352, 353, 356, 362, 363, 365, 366, 367, 369, 381, 384, 395, 400

Socialização 176, 184, 185, 202, 204, 205, 206, 237, 238, 328, 346, 352

Solidariedade 16, 394, 397, 399, 400

Superação 48, 60, 62, 202, 213, 227, 319, 320, 331, 371, 382

Superlotação 204, 205

T

Tecnologias digitais 19, 26, 27, 28, 45, 50, 60, 61, 62, 68, 88, 89, 90, 99, 102, 115, 136, 151, 152, 154, 201, 203, 213, 216, 217, 218, 220, 229, 232, 233, 246, 247, 249, 251, 276, 280, 306, 310, 377, 392

Trabalho docente 10, 16, 46, 47, 56, 94, 101, 108, 118, 156, 172, 189, 196, 200, 217, 234, 252, 261, 267, 270, 303, 330, 356, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 374, 423

V

Valorização 46, 109, 162, 176, 247, 264, 295, 311, 344, 370, 371, 372, 378, 426

Violência 152, 159, 296, 303, 370, 379, 398, 399

W

WhatsApp 11, 20, 26, 45, 51, 60, 61, 62, 67, 82, 90, 91, 93, 102, 123, 126, 131, 136, 155, 179, 183, 218, 219, 220, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 250, 280, 281, 302, 311, 319, 355, 356, 377, 382, 383

SOBRE OS AUTORES

Região Norte

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo, com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amapá. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001). Professora Associada da UNIFAP. Foi Vice-presidente e Presidente da Albf. Coordenadora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. Coordenadora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação-Leitura e Escrita na Educação na Infantil – Norte. E-mail: adelma@unifap.br

Adriana Carneiro de Albuquerque

Pedagoga – Universidade Estadual do Ceará Supervisora Escolar – Prefeitura Municipal de Porto Grande, AP. dricalbuquerque@gmail.com

Dilene Kátia Costa da Silva

Doutora em Educação em Ciências e Matemática, pela UFMT. Mestre em Desenvolvimento Regional, pela UNIFAP. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela Fundação Severino Sombra/RJ. Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pelo UNASP. Professora Associada da UNIFAP. Vice Coordenadora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. Coordenadora local do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/NORTE-UNIFAP. E-mail: dilenekatia@gmail.com

Eliana Gonçalves de Almeida Pinheiro

Doutora em Desenvolvimento e Perturbações de Linguagem, Especialidade Desenvolvimento Psico e Neurolinguístico – Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa-UEFP/Portugal. Professora da Rede Estadual de Ensino Estado do Amapá. E-mail: elianalmeidapinheiro@gmail.com

Elizabeth Orofino Lucio

Doutora em Educação na linha Currículo, Linguagem e Formação de Professores pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa/Portugal. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela UFRJ. Assessora Pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/NORTE-UNIFAP. E-mail: orofinolucio@ufpa.br

Gleice de Paula Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade de São Paulo-FSP, Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade de Pimenta Bueno – FAP, Especialista em Alfabetização e Letramento, Especialista em Geografia e História, pela Unina. E-mail: gleicedepaulacarvalho1986@gmail.com

José Nazareno F. Silva

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2000), Pós-Graduação em Gestão Escolar (2003) pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Atua como Professor Formador da Rede Municipal de Ensino – SEMEC do Ensino Fundamental dos Ciclos de Formação 1 e 2. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: ns332010@hotmail.com

Larissa Rodrigues Matias

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Educa Mais (2019). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2014). Professora da Educação Básica, tendo experiência na área de Educação. Integrante associada da ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização). Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: larirmatias4@gmail.com

Maristela Bonim

Graduada em Pedagogia pela Fael, e em História pela Uniasselvi. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Unina, Especialista Metodologias Ativas pela Unina, Especialista em Informática na Educação, pelo IFRO, Instituto Federal de Rondônia – em Ji-Paraná. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: maribonim@gmail.com

Margarete Nunes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Integrante do grupo de pesquisa Práxis-PPGE/UNIR. Professora da Educação Básica do Estado de Rondônia. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: margaretenunes2009@gmail.com

Nádson Araújo dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGE/Uefs). Graduado em Pedagogia e Letras Português/Inglês. Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Coordenador Adjunto do Programa Compromisso Criança Alfabetizada – Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI- ACRE. Colaborador do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: nadson.araujo@gmail.com

Rosilene Lima de Souza Moreira

Graduada em Letras pela Unifap/AP, graduada em Educação Profissional pela Universidade de Santa Catarina, RS, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Unifap/AP, Especialista em Neurociência do Desenvolvimento Infantil pelo Instituto Casagrande São Paulo, SP, Especialista em Docência para a Educação profissional e Tecnológica – Campus Colatina do Espírito Santo, ES, Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nos Transtornos do Espectro Autista, pelo Instituto Casagrande – São Paulo, SP. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: rosilene.moreira@gmail.com

Sandra Mota Rodrigues

Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – Amapá. Graduação em Pedagogia pela UNIFAP. Técnica em Assuntos Educacionais da UNIFAP. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: sandra.mota@unifap.br

Tatiane Castro dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e professora Associada dessa instituição. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa. Vice-representante da Região Norte na Abalf. Coordenadora local do Compromisso Criança Alfabetizada – Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI- ACRE. Colaboradora do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/UNIFAP. E-mail: tatiane.santos@ufac.br

Walter da Silva Braga

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará UEPA-PA (1995). Pós-Graduação em Métodos e Técnicas para Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pará UFPA-PA (2000). É Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pelo programa PROFCIAMB do Instituto de Geociências (IG) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém). Colaborador do Projeto Alfabetização em Rede no Amapá/ UNIFAP. E-mail: walter.braga@yahoo.com.br

Região Nordeste**Adriana Cavalcanti dos Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora na graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFAL. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em

Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: adricavalcanti@cedu.ufal.br

Andrezza Sibelly Soares Mendes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: andrezzasibelly8@gmail.com

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e ao programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: antonedna@hotmail.com

Aurea da Silva Pereira

Doutora em Educação e Contemporaneidade, professora titular B do Colegiado de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB) e Líder do GPLIN (Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Narrativas). E-mail: aureauneb@gmail.com

Cosme Batista dos Santos

Pós-Doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). E-mail: cbsantos@uneb.br

Francisca Geny Lustosa

Professora do vinculada à Linha Linguagem e Práticas Pedagógicas (PPGE/UFC), Pesquisadora da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão da UFC. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

Érica Raiane de Santana Galvão

Doutoranda pela Rede Nordeste de Ensino da UFAL (RENOEN/UFAL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ericaraiane7@gmail.com

Dorivaldo Alves Salustiano

Professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG). E-mail: dorivaldo.alves@professor.ufcg.edu.br

Gleison Amorim da Silva

Professor da Universidade Regional do Cariri – URCA. Mestre em Artes Cênicas (PPGARC-UFRN), com ênfase na Linha de Pesquisa Interface da Cena: Políticas, Performance, Cultura e Espaço. Possui Graduação em Licenciatura em Teatro e Pedagogia e Pós-Graduação em Arte. E-mail: gleison.amorim@urca.br

Ilmara Cordeiro Brito

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação-PPGED/UFPI. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: ilmaracordeiro2016@gmail.com

Isabelle de Luna Alencar Noronha

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação Popular, Comunicação e Cultura (UFPB). Professora Adjunta do Centro de Educação/Depto. de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Compõe a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPE). E-mail: isabelle.luna@urca.br

Jânio Nunes dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor na graduação em Letras-Libras da UFAL. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: jnio.nunes@gmail.com

Juscelândia Machado Vasconcelos

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino da UFC. Membro do Grupo de Pesquisa em Métodos e Técnicas de Ensino e de aprendizagem em Matemática e Física para Engenharias e Matemática e Ciências Adaptadas (Educação Básica) – GPMAd/UFC. E-mail: juscelandia.vasconcelos@urca.br

Leila Beatriz Almeida Santos

Estudante de Graduação do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia, estudante de Iniciação Científica, bolsista CNPq/CAPES, membro do GPLIN (Grupo

de Pesquisa Letramentos, Identidades e Narrativas). E-mail: leila_beatriz01@hotmail.com

Maéve Melo dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Professora Assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco. E-mail: maevesantos@gmail.com

Marcela Alexandre Rodrigues Caetano

Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Mestranda em Educação (PPGE/UFC). E-mail: profmarcelacaetano@gmail.com

Márcia Kelma de Alencar Abreu

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Professora adjunta do Curso de Psicologia da Universidade do Estado do Ceará/UECE. E-mail: marcia.abreu@urca.br

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação. Professora da Educação Básica, atuando na rede municipal e estadual de Castelo do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED). E-mail: desterrobarros@gmail.com

Sislândia Maria Ferreira Brito

Pedagoga. Doutora em Arte e Educação pela Universidade de Sevilla/Espanha. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coordena o Grupo de Pesquisas AlfaRede da Universidade Regional do Cariri/URCA/CEARÁ. E-mail: sislandia.brito@urca.br

Rita Oliveira de Carvalho

Mestre em Educação Universidade Estadual do Ceará-UECE, especialização em Psicopedagogia pela Faculdade integrada de Patos-FIP, graduação em pedagogia- Universidade Regional do Cariri – URCA. Professora temporária do Departamento de Educação da URCA. E-mail: rita.carvalho@urca.br

Viviane Caline de Souza Pinheiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: viviane.cs.pinheiro@gmail.com

Região Centro-Oeste

André Luís Janzkovski Cardoso

Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Docente do Curso de Administração e do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Ambiental da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Líder do Grupo de Pesquisa – GEP@D e membro do ALFALE – Alfabetização e Letramento. E-mail: andre.cardoso@ufr.edu.br

Cancionila Janzkovski Cardoso

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), Pós-Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal de Mato Grosso e Pesquisadora Associada na Universidade Federal de Rondonópolis. Vice-líder do Grupo de Pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento. E-mail: kjc.cardoso@gmail.com

Maria Aparecida Lopes Rossi

Graduada em Letras e Linguística, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Universidade Federal de Catalão, onde também atuou no programa de pós-graduação em Educação. Atua com pesquisas na área de alfabetização e letramento. E-mail: picidarossi@gmail.com

Mariana Batista do Nascimento Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Foi professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia no colégio de aplicação e atuou como supervisora na Divisão de Formação Docente (PROGRAD-UFU). Atualmente é docente da Universidade Federal de Catalão (UFCat) na graduação e no Mestrado em Educação. E-mail: marianabatista@ufcat.edu.br

Selma Martines Peres

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2012). É professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC – UFCAT (2011-2023). E-mail: selmamartinesp@gmail.com

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado pela UNESP. É professora na Universidade Federal de Rondonópolis e trabalha nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGedu/ICHS/UFR). É líder do grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento, coordena o GT10 da ANPED e é associada à ABAlf. E-mail: silvia.pilegi@ufr.edu.br

Região Sudeste

Ana Caroline Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação – DECED da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade – GPEALE. E-mail: ana.caroline@ufsj.edu.br

Andreia Osti

Doutora em Educação pela Unicamp e Livre-Docência pela Unesp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro. Professora das disciplinas de Alfabetização e Didática na graduação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALE. E-mail: andreia.osti@unesp.br

Cecília Maria Aldigueri Goulart

Doutora em Letras/Linguística Aplicada, PUC-Rio. Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP no GPPL. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Aposentada. Atuou como docente durante 25 anos nos Anos Iniciais da rede de ensino do Município do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas. E-mail: cecilmag@gmail.com

Cláudia Cristina dos Santos Andrade

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Coordena o Grupo de Estudos/CNPQ em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI) e é pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. E-mail: claudiandrade1466@gmail.com

Daniela Perri Bandeira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL). E-mail: daniela.bandeira@uemg.br

Elvira Cristina Martins Tassoni

Doutora em Educação pela Unicamp. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Participa do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente/PUCC e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG). E-mail: cristinatassoni@gmail.com

Érika Menezes de Jesus

Mestra em Educação pela UFF (2014). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) desde 2020. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. E-mail: erika.jesus@ifff.edu.br

Geisa Magela Veloso

Doutorado em Educação pela UFMG (2004-2008). Mestrado em Educação pela UFMG (2000-2001). Coordenadora do PNAIC – Polo Montes Claros (2012-2018). Coordenadora do PPGE – Unimontes (2018-2020). Professora da Unimontes desde 1998. E-mail: velosogeisa@gmail.com

Gisele Cunha Oliveira

Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Montes Claros (2021-2023). E-mail: giseleoliveira9150@gmail.com

Greyce Kelly de Souza Rezende

Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Professora alfabetizadora na Educação Básica no município de Montes Claros, desde 2011. E-mail: reycekellydesouza@yahoo.com.br

Luiz Otávio de Souza Santos

Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Montes Claros (2023-2024). Professor da Rede Municipal de Educação de Montes Claros – desde (2012) e da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – desde (2013). E-mail: luizotaviosouza@hotmail.com

Magda Dezotti

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação de Docente (GEPROF). Participa do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL). E-mail: magda.dezotti@uemg.br

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Universidade Federal de São João del-rei. Coordenadora Geral da AlfaRede. Pesquisadora produtividade do CNPq. E-mail: socorronunes@ufsj.edu.br

Raimunda Alves Melo

Doutora em Educação pela UFPI. Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista Capes/Brasil do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Vanêssa Vieira Silva de Medeiros

Mestre em Educação pela UFF. Professora bidocente na equipe do Atendimento Educacional Especializado do CAP-UERJ. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. E-mail: vanesaiara2008@gmail.com

Welessandra Aparecida Benfica

Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UEMG. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem NEPEL (UEMG) e Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (UFF). E-mail: welessandra.benfica@uemg.br

Região Sul**Alisson Castro Batista**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPEL. E-mail: alissoncastrobatistaa@gmail.com

Annelise Costa de Jesus

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPEL. E-mail: annelise_cj@hotmail.com

Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFPEL. Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPEL. E-mail: arnaldo.deduarte@gmail.com

Barbara Cordeiro Borges

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Pedagoga pela FURG. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/PPGEDU/FURG. E-mail: barbaracbrgs@gmail.com

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora voluntária do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/PPGEDU/FURG. E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Caroline Braga Michel

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Vice-Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/PPGEDU/FURG. E-mail: caroli_brga@yahoo.com.br

Débora Ortiz de Leão

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: dboleao@gmail.com

Eugênia Antunes Dias

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Coordenadora do Curso de Pedagogia vespertino da FaE/UFPeL. E-mail: eugeniaad@gmail.com

Fernanda Arndt Mesenburg

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPeL. E-mail: fernandamesenburg@gmail.com

Gabriela Medeiros Nogueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/PPGEDU/FURG. Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF. E-mail: gabynogueira@me.com.br

Gilceane Caetano Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPeL. E-mail: gilceanep@gmail.com

Helenise Sangoi Antunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Titular na Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: professora.helenise@gmail.com

Janáina Soares Martins Lapuente

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/PPGEDU/FURG. E-mail: jajalapuente@gmail.com

João Carlos Roedel Hirdes

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPeI. E-mail: joaochr@gmail.com

Juliana Andrade Lund

Mestre e Doutoranda em Educação (UFPeI). É Professora de Artes na Rede Municipal de Pelotas. Pesquisadora do GEALE. E-mail: juliana.lundju@gmail.com Endereço CL: <http://lattes.cnpq.br/5624663214172025>

Lourival José Martins Filho

Diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Foi presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF, 2020-2023) e Articulador do Fórum Catarinense de Alfabetização, de 2020 a 2023. E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Luciana Piccoli

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. É pesquisadora do Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e membro do Projeto de Extensão Universitária “Didacoteca: acervo de recursos didático-pedagógicos”. E-mail: luciana.piccoli@ufrgs.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Profa. Dra. no Departamento de Estudos Especializados em Educação no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), em parceria com a professora Márcia de Souza Hobold. É membro integrante da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e participou da Diretoria da ABALF entre 2020/2021 e 2022/2023. E-mail: cida.aguiar@gmail.com

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Profa. Dra. no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas educacionais, História, Alfabetização e Letramento (GEPHALE/CNPq). Integrante da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) 2022/2023. E-mail: sirlene.schlickmann@gmail.com.br

Marília Forgearini Nunes

Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. É pesquisadora dos grupos de pesquisa Educação e Arte (GEARTE/UFRGS), Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS), Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e Linguagem e Educação (UCS). Coordena o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” e o LER: Clube de Leitura – Lendo em Roda. É membro do Projeto de Extensão Universitária «Didacoteca: acervo de recursos didático-pedagógicos». E-mail: mariliaforginunes@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5561310307931640>

Marta Nörnberg

Doutora em Educação (UFRGS). É Professora Associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq – nível 2. Vice-líder do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. E-mail: martanornberg0@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397>

Mauro Augusto Burkert Del Pino

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPel. E-mail: mauro.pino1@gmail.com

Michele Josiane Rutz Buchweitz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPel. E-mail: michelejr@b@gmail.com

Nilton José Neves Cordeiro

Doutor em Educação (UFPel) e Mestre em Estatística (UFPE). É Professor do curso de Licenciatura em Matemática da UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pesquisador do GEALE. E-mail: nilton76@gmail.com. Endereço CL: <http://lattes.cnpq.br/6304386890977048>

Rafael Mendes

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFPel. Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPel. E-mail: rafaelmendesufpel@gmail.com

Renata Sperrhake

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS) e do Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). É membro do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, do LER: Clube de Leitura – Lendo em Roda e da “Didacoteca: acervo de recursos didático-pedagógicos”. E-mail: renata.sperrhake@gmail.com.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5545666956307919>

Sandra dos Santos Andrade

Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordena o Projeto de Extensão Universitária “Didacoteca: acervo de recurso didático-pedagógicos”. É pesquisadora do Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e do GEERGE: Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (UFRGS). E-mail: sandrasantosandrade@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199425388573971>

Silvana Maria Bellé Zasso

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à leitura – LAPIL/GEALI/PPGEDU/FURG. E-mail: szasso2006@gmail.com

Vitória Kaster Neutzling

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Iniciação Científica pela FAPERGS. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública – GIPEP da UFPel. E-mail: kastervitoria@gmail.com

Zoraia Aguiar Bittencourt

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada na Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional, Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade e Grupo de Pesquisa Universitas/RIES. E-mail: zoraiabittencourt@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)