

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Sentidos produzidos por professoras da educação básica nas atividades remotas

Meanings produced by basic education teachers in non-classroom teaching activities

Significados producidos por docentes de educación básica en actividades remotas

Maria Fernanda Diogo¹, Neiva de Assis², Lucídio Bianchetti³, Lara Carlette Thoengo⁴ & Kauê Tortato Alves⁵

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: maria.fernanda.diogo@ufsc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>

² Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: neiva.assis@ufsc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-2095>

³ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lucidiob@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

⁴ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: laracarlette@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4746>

⁵ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: kauetortato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1374-4311>

Informações do Artigo:

Maria Fernanda Diogo
mafediogo@gmail.com

Recebido em: 24/06/2021
 Aceito em: 29/01/2022

RESUMO

Este estudo propõe investigar as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) adotadas em virtude da pandemia de Covid-19. Buscou-se compreender os sentidos produzidos por professoras da Educação Básica sobre as APNP por meio de um estudo de campo qualitativo, que utilizou questionários *online* para coletar dados. Os resultados foram apresentados em quatro categorias: possibilidades do aprender, o lugar da escola e as APNP; a solidão do trabalho docente; as especificidades da Educação Infantil e Educação Especial; desigualdade social, evasão e pandemia. As análises evidenciaram continuidades e rupturas, a reestruturação dos saberes docentes, comprometimento, preocupações e sobrecargas, dimensões que atravessaram o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE:

Atividades Pedagógicas Não Presenciais; Covid-19; Educação Básica; Produção de Sentidos; Docentes.

ABSTRACT

The article discusses the non-classroom pedagogical activities (APNP) adopted due to the Covid-19 pandemic. We sought to understand the meanings produced by Basic Education teachers about APNP through a qualitative field study, which used online questionnaires for data collection. The results were presented in four categories: possibilities of learning, the place of the school and the APNP; the loneliness of teaching work; the specificities of Early Childhood Education and Special Education; social inequality, evasion and pandemic. The analyzes showed continuities and ruptures, the restructuring of teaching knowledge, commitment, concerns and overloads, dimensions that crossed remote teaching.

KEYWORDS:

Non-classroom Pedagogical Activities; Covid-19; Basic Education; Production of Senses; Teachers.

RESUMEN

El artículo analiza las actividades pedagógicas no presenciales (APNP) adoptadas debido a la pandemia Covid-19. Buscamos comprender los significados producidos por los profesores de Educación Básica sobre APNP a través de un estudio cualitativo, que utilizó cuestionarios en línea para recolectar los datos. Los resultados se presentaron en cuatro categorías: posibilidades de aprendizaje, el lugar de la escuela y las APNP; la soledad del trabajo docente; las especificidades de la Educación Infantil y la Educación Especial; desigualdad social, evasión y pandemia. Los análisis evidenciaron continuidades y rupturas, la reestructuración del conocimiento docente, el compromiso, preocupaciones y sobrecargas, dimensiones que atravesaron la enseñanza a distancia.

PALABRAS CLAVE:

Actividades Pedagógicas No Presenciales; Covid-19; Educación Básica; Producción de Sentidos; Maestros.

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: procurar e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

Ítalo Calvino (2015, p. 131)

A Organização Mundial de Saúde elevou o estado de contaminação de SARS-CoV-2 –

agente causador da Covid-19 – ao nível de pandemia em 11 de março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi noticiado em fevereiro e, em 16 de março, as manchetes estampavam o início das mortes no país (G1 SP, 2020). É também de março a primeira portaria do Ministério da Educação (Portaria n. 343, 2020) autorizando a substituição do ensino presencial por atividades em meios digitais, enquanto a pandemia durar, ativando o estopim para a adoção das atividades pedagógicas não presenciais (APNP) – nomenclatura utilizada no Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação ([CNE], 2020), também denominadas pela mídia ensino remoto emergencial, virtual ou digital.

Neste estudo, investigamos o movimento inicial de adoção das APNP por meio de um recorte de duas perguntas dissertativas extraídas de um questionário aplicado às professoras⁶ da Educação Básica, em julho de 2020. Pesquisar um fenômeno em movimento implicou em reconhecer as possibilidades e os limites inerentes à escolha. Entendemos que as APNP carregam em seu bojo continuidades e rupturas com relação à política educacional e às experiências educativas anteriores à pandemia. Buscamos, aqui, evidenciar a dialética deste movimento desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, investigando os sentidos produzidos sobre as APNP por professoras da Educação Básica.

Tendo como base a perspectiva Histórico-Cultural, tomamos o sentido como categoria central em nosso estudo. Vygotski (1934/1992) aborda a existência de um duplo referencial semântico próprio aos processos de significação: os significados, formados por sistemas semióticos socialmente construídos e compartilhados, que sintetizam compreensões da realidade relativamente estáveis, e os sentidos, aqueles singularizados pela experiência pessoal e social de cada sujeito, mais dinâmicos, fluidos, inconstantes e mutáveis. Realizar uma análise

⁶ Doravante, assumimos no texto o uso do substantivo professoras, no feminino, reconhecendo que elas são a maioria do corpo docente no Brasil, principalmente na Educação Básica, conforme o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

semiótica remete à compreensão das relações intersubjetivas como processos ativos e dialógicos, afinal, segundo o autor, os sentidos não são abstratos ou intrínsecos aos sujeitos, mas produzidos em relação aos significados nas tramas históricas e culturais. Este pressuposto permite aos pesquisadores realizar uma investigação psicológica, ou seja, buscar a compreensão do modo singularizado como os sujeitos se apropriam do seu contexto e das experiências vividas, considerando, com base em Vygotski (1982/1996), que o conhecimento do singular é a chave da psicologia social.

Buscamos compreender, por meio dos sentidos presentes nos relatos sobre as APNP, como esse formato de objetivação do trabalho docente afetou professoras e estudantes durante a suspensão das aulas presenciais. Entendemos que as reverberações da crise sanitária não se dão de forma homogênea, mas afetam sobremaneira as famílias em situação de exclusão social. Segundo Santos (2020, p. 15), são especialmente atingidos aqueles que vivem “a Sul da quarentena”, ou seja, “os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”. O “Sul Global” referido pelo autor não delimita uma localização geográfica, mas um “espaço-tempo social, político e cultural” (Santos, 2020, p. 15) que amplia o sofrimento de milhares de pessoas.

Dada a importância do cenário no qual as APNP têm sido exercidas, realizamos uma breve contextualização da Educação na conjuntura brasileira e da docência na atualidade – focando, principalmente, nos primeiros meses de distanciamento social (após maio de 2020).

Contextualização

A luta de professores e professoras por uma educação de qualidade para todos os estudantes é árdua e antiga. Nesta breve contextualização, citamos dois marcos legais que promoveram grandes avanços: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que selou um pacto em nome da proteção social, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), que consolidou medidas ampliando o acesso e melhorando o

financiamento do ensino. Nos últimos anos, contudo, o país tem vivido um quadro político-social neoliberal que agravou as dificuldades já existentes na política educacional e trouxe retrocessos para a educação. A aprovação da Emenda à Constituição nº 95 (2016), conhecida como “PEC da morte”, alterou a Constituição brasileira e instituiu um novo regime fiscal de constrição orçamentária. Essa emenda dilacerou o pacto social disposto na Carta Magna e inviabilizou a plena execução do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que previa, em sua 20ª meta, a ampliação dos investimentos da União em Educação pública de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto até 2019 e 10% até 2024 (Lei 13.005, 2014).

Acrescenta-se a esse enquadre de diminuição das verbas destinadas à educação que a categoria docente tem sido, amiúde, socialmente desvalorizada. Um número significativo de professoras tem relatado sobrecargas e condições de trabalho precárias, situações que com frequência desencadeiam sentimentos de mal-estar (Silva, Pereira, Novello, & Silveira, 2018). Por que é necessário contextualizar esse cenário anterior à pandemia de Covid-19? Buscamos demonstrar que a falta de recursos e as precarizações relacionadas ao contexto educacional não se iniciaram no deflagrar pandemia. A suspensão das aulas presenciais e a adesão às APNP somente escancarou precariedades e desfiliações já presentes nas vivências escolares de docentes e discentes. Conforme Santos (2020), agravou-se aquilo que já era vulnerável antes do SARS-CoV-2 espalhar-se pelo mundo. Segundo o autor, a pandemia visibilizou que muitos são os excluídos: “[...] para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências” (Santos, 2020, p. 19).

No contexto da crise sanitária atual, a Portaria nº 343, publicada em 17 de março de 2020, autorizou a substituição do ensino presencial por atividades via meios digitais por 30 dias, em todos os sistemas de ensino. Posteriormente, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, prorrogou esta autorização até 31 de dezembro. A Medida Provisória nº 934, publicada em 1º de abril de 2020, liberou as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos previstos na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394 de 1996), contudo manteve a carga horária de 800 horas anuais. Assim, as instituições de ensino viram-se obrigadas a cumprir a carga horária mínima. Aquelas que ainda não haviam aderido às APNP começaram a planejar estratégias de fazê-lo.

À época da aplicação dos questionários – entre 6 e 31 de julho de 2020 –, a maioria das escolas de Educação básica havia adotado as APNP. Vivenciávamos aumento nos casos de Covid-19: em 31/07/2020, o País contava 92.568 óbitos e 2.666.298 infectados (G1, 2020a). Nesta conjuntura sanitária e política propusemos o estudo às professoras, buscando reconhecer a “essência movente” deste formato recém instaurado e ainda não completamente (re)conhecido no campo educacional (e na sociedade).

Método

Desenvolvemos uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória. As pesquisas qualitativas permitem aprofundar a compreensão das vivências, modos de pensar e agir dos sujeitos em relação ao tema pesquisado, tornando-se apropriadas quando se pretende estudar situações pouco exploradas ou quando a bibliografia disponível sobre o tema é escassa, como no caso do presente estudo (Minayo, 2008).

Para este artigo, analisamos 204 (duzentos e quatro) questionários respondidos por professoras da Educação Básica. Inicialmente, seguindo as indicações de Minayo (2008), foi realizado o pré-teste do instrumento com uma população similar à estudada, para avaliar a adequação da linguagem, proposição e disposição dos itens. Após ajustes e aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o questionário virtual foi disponibilizado por meio da plataforma Formulários Google, ambiente virtual e gratuito para dispor questionários via *web*. O convite para responder à pesquisa foi divulgado nas redes sociais dos/as pesquisadores/as (*Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, WhatsApp e e-mail*). A maioria destes/as reside em Santa Catarina, contudo as redes sociais permitem

compartilhamentos e isso propiciou ao estudo alcançar professoras não ligadas diretamente aos contatos dos/as pesquisadores/as.

O questionário era composto por questões objetivas e discursivas. As objetivas levantaram dados de identificação e foram trabalhadas quantitativamente. Neste artigo, analisaremos os relatos feitos pelas professoras em duas questões discursivas: a primeira solicitava a descrição de suas vivências em relação ao planejamento e execução das atividades pedagógicas no modelo remoto e a segunda perscrutava suas reflexões e sensações em relação à manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professoras nas dependências escolares.

O corpus textual resultante das questões foi trabalhado qualitativamente por meio da análise de conteúdo. Inspirados em Bardin (2011), utilizamos uma análise temático categorial, identificando os relatos com base em inferências. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 44). As categorias foram elaboradas a partir das questões (*a priori*) e, posteriormente, revistas para contemplar as respostas obtidas nos questionários (*a posteriori*). Contudo, seguindo as orientações de Minayo (2008), construímos as categorias identificando respostas significativas, pois pesquisas que almejam a compreensão de sentidos não costumam utilizar análises de frequência. A autora propõe uma análise compreensiva, articulando “[...] a superfície dos enunciados dos textos com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem” (Minayo, 2008, p. 308). Nessa medida, consideramos o contexto da produção dos relatos e a análise dos materiais para construir as quatro categorias de análise que serão apresentadas no próximo item.

Resultados

Durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia, a escola

“migrou” para a tela do computador, celular ou *tablet* ou para o material impresso disponibilizado aos estudantes que não possuem meios tecnológicos para acessar os conteúdos digitais. Na análise dos questionários, buscamos os sentidos produzidos por professoras sobre as APNP e como essa forma de objetivação do ensino afetou docentes e discentes durante a suspensão das aulas presenciais.

Quanto ao gênero dos/as respondentes, 80,4% identificaram-se como mulheres, 18,6% como homens e 1% não respondeu – dados que revelam a feminização do magistério e se assemelham aos estudos da Fundação Carlos Chagas ([FCC], 2020) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação ([Gestrado/CNTE], 2020). Quanto à idade, as respondentes compunham um público jovem e de meia idade, entre de 21 e 26 anos (1,5%), entre 27 e 32 anos (17%), entre 33 e 38 anos (20%), entre 39 e 43 anos (21%), entre 44 e 49 anos (14,5%), entre 50 e 55 anos (18,5%) e mais de 55 anos (7,5%). A maioria tinha entre cinco e 10 anos (56,4%) e três a cinco anos (23%) de experiência no magistério e possuía licenciatura (92,5%). Quanto à atuação profissional, 24% trabalhavam na Educação Infantil, 43,5% no Ensino Fundamental, 14% no Ensino Médio, 13% atuavam em mais de um nível de ensino, 1,5% eram professoras na Educação Especial, 1% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 3% realizavam outras atividades (contraturno escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional e outras não especificadas). A maioria trabalhava em uma (74,5%) ou duas (23%) instituições de ensino. Estas eram públicas (86%), privadas (6%), públicas e privadas (6%), de economia mista (1%) ou mantidas por conselhos comunitários (1%). Quanto à forma de contratação, 60% eram estatutárias, 20,5% eram admitidas em caráter temporário, 8% eram contratados via Consolidação das Leis Trabalhistas, 1,5% possuíam contrato de horista e 10% assinalaram mais de uma forma de contratação. E, finalmente, quanto ao estado no qual professoras residiam, a maioria era de Santa Catarina (72,5%).

Analisando os dados de identificação, percebemos que as respondentes eram, majoritariamente, mulheres entre 27 e 55 anos, trabalhavam de 5 a 10 anos na docência, principalmente no Ensino Fundamental público e em uma única escola. Mais do que traçar o perfil das professoras, estes dados permitem refletir sobre as particularidades desta prática tangenciada por marcadores sociais, políticas educacionais e modos de gestão, impondo aos/às pesquisadores/as em psicologia reconhecer a complexidade destes elementos na docência.

Discussão das Categorias

Construímos quatro categorias de análise. Na primeira, possibilidades do aprender, o papel da escola e as APNP, agrupamos as narrativas sobre a principal tarefa da escola: a apropriação do conhecimento historicamente acumulado; na segunda, solidão do trabalho docente, reunimos os relatos de sobrecarga, dedicação, burocracia e abandono do Estado; na terceira, debatemos as especificidades da Educação Infantil e da Educação Especial; e, finalmente, na quarta categoria, analisamos a desigualdade social e a evasão escolar na pandemia desde a perspectiva das docentes, dimensões que atravessam e condicionam as relações de ensinar e aprender na educação brasileira.

Possibilidades do Aprender, o Lugar da Escola e as APNP

Esta categoria reuniu narrativas sobre os processos de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais, evidenciando diferentes sentidos atribuídos ao aprender e ao ensinar e, de certa forma, ao lugar social da escola na contemporaneidade.

Algumas respondentes demonstraram certa positividade em relação ao formato remoto, elaborando uma perspectiva de reinvenção ou reformulação do contexto educativo, como no relato a seguir: “este é um ano de muito aprendizado, de sair da zona de conforto e de repensar as práticas!” (P2)⁷. Foram feitos elogios à utilização didático-metodológica das tecnologias

⁷ Trechos retirados dos questionários foram incluídos entre aspas duplas, seguidos da identificação do sujeito da pesquisa.

digitais: “as metodologias ativas, na minha opinião, são mais facilmente aplicáveis diante de um cenário onde a tecnologia está à disposição” (P55). Relatos sobre a melhoria do ensino estiveram presente: “em alguns aspectos as aulas ficaram mais atrativas, com vídeos, por exemplo” (P121). Também surgiram elogios às APNP: “eu gosto do trabalho remoto, acredito que se os professores envolvidos estiverem comprometidos em trabalhar de forma colaborativa é possível sim fazer um bom trabalho” (P74).

O maior volume de respostas, contudo, enfatizou prejuízos relacionados ao planejamento e execução das APNP. Foram relatadas vivências pedagógicas frustrantes e angustiantes, como a que segue: “[...] sinto-me frustrada. Vejo que os alunos não estão aprendendo da forma como deveriam... [...] Por outro lado, mães desabafam que o filho não quer fazer e ela não sabe mais como explicar” (P3). Algumas professoras descreveram insegurança relacionada à implementação deste formato: “confesso que não me sinto tão preparada como deveria! A forma de avaliar me traz grande preocupação” (P55). Foi possível evidenciar que, com a rápida adesão às APNP, não houve tempo hábil para qualificações ou debates sobre o novo contexto pedagógico: “não recebemos formação para essa nova realidade. O suporte que recebemos foi para as formas de utilização da plataforma e bem pouco falado sobre o que deveríamos seguir como norte” (P3). Uma professora salientou “[...] a incerteza da aprendizagem das crianças. Sinto que por mais que me esforce em planejar, ainda assim não é suficiente para que o desenvolvimento das crianças seja garantido” (P16). O aligeiramento do processo para implementar as APNP levou as docentes a “matar um leão por dia, aprendendo em dias o que deveria ter sido treinado em anos no que diz respeito às tecnologias” (P26). Os aportes da Psicologia Histórico-Cultural nos permitem afirmar que ao interiorizar significados, uma pessoa transforma a sua atividade pela formação de sentidos (Vygotski, 1934/1992). Assim, sentidos e significados não podem ser compreendidos separadamente. As respostas ao questionário evidenciaram que professoras ainda não haviam se apropriado dos modos de

ensinar e avaliar os estudantes no formato remoto até aquele momento, pois elas não identificavam significados – sustentados por seus grupos de referência ou por autores reconhecidos no campo da educação – de como ensinar naquele contexto. Daí a sensação de “matar um leão por dia” (P26).

As professoras revelaram que, sob a orientação das Secretarias de Educação, o objetivo das APNP era “[...] manter contato/proximidade por meio virtual com os estudantes, sendo secundária a preocupação com o ‘efetivo aprendido’ [...]” (P105). Além disso, os materiais solicitados às famílias para a execução das APNP deveriam ser de fácil acesso, o que gerou entraves às propostas pedagógicas, como revelou este relato: “não tem sido uma tarefa fácil, pois devemos evitar ao máximo a utilização de recursos ao planejar a proposta para a família e com isso acaba ocorrendo a limitação do trabalho e as propostas acabam se limitando” (P141). O material impresso também sofreu constrição, as docentes se viram “limitada[s] a enviar textos para leitura, a escola reduziu seus tamanhos para que cada folha A4 comporte o que deveria ser impresso em duas folhas A4 (os estudantes mal conseguem ler o que está escrito)” (P205).

Os sentidos são carregados de componentes emocionais e afetivos (Vygotski, 1934/1992). Alguns relatos trouxeram o sentido de “tragédia pedagógica” (P32) e narraram que “jamais o virtual substituirá o presencial” (P46). Uma professora ressaltou que “o contato afetivo, a atenção individualizada, a interação e o diálogo presencial fazem muita falta” (P44). Foi mencionada a carência da mediação e interação no e do coletivo, representada pelo seguinte relato: “mesmo os estudantes com maior capital cultural, precisam de mediação do professor. Não temos autodidatas” (P110). Uma professora desabafou: “estou enchendo linguiça! Pisando em ovos! Ensinando sem diálogo!” (P24). Preocupante constatar que a maior parte das docentes não acreditava que as APNP garantiriam coerência e consistência para os processos de ensino e aprendizagem, dados que vão ao encontro de pesquisa realizada pela FCC (2020), a qual

revelou que 49,3% das professoras acreditavam que só uma parcela dos alunos conseguia realizar as atividades; a expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade.

Também foram agrupadas nesta categoria questões relacionadas ao apoio familiar. Os pais e/ou responsáveis sempre estiveram imbricados nos processos escolares e, durante o afastamento social, eles passaram a ocupar um lugar mais central – principalmente com relação às crianças de menor idade. As docentes comentaram que as famílias “[...] não estão preparados para ensinar, foram pegadas de surpresa” (P34). Uma professora enfatizou que “os pais não têm formação na área, estão fazendo o que podem, [...] mas isso não é suficiente pra garantir o aprendizado. [...] Ensino remoto na educação básica é a maior falácia” (P165).

Os relatos nos permitem apontar que as características do trabalho pedagógico presencial não são análogas às APNP devido à natureza da docência. Como articular o trabalho pedagógico – que envolve planejamento, prática, acompanhamento dos estudos, avaliação e reorganização das ações – sem os elementos da comunicação verbal e não verbal oriundos do contato face-a-face com os estudantes e suas famílias? Ao enfatizarem prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem, as professoras reafirmaram a importância do trabalho docente presencial, “[...] pois os alunos não têm acesso qualificado ao professor para tirar dúvidas e compreender melhor o conteúdo trabalhado e com os colegas para realizar a relação social que enriquece ainda mais a formação humana desses indivíduos” (P197). Diante da percepção de que os estudantes não estavam aprendendo como deveriam, principalmente aqueles que enfrentavam a exclusão digital, o sentimento de frustração manifesto pelas professoras revelou o efetivo sentido do ensinar, subjacente aos seus discursos, isso é, o acompanhamento sistemático e próximo aos estudantes.

A atividade pedagógica é central à complexificação dos processos psicológicos superiores (Vygotski, 1934/1992). Rigon, Asbahr e Moretti (2016) apontam que seu objeto é a

transformação dos estudantes pela apropriação dos bens culturais. Para que esta alteração se processe, é necessário que a professora organize sistematicamente o ensino e elabore as mediações necessárias ao ato educativo. “No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado” (Rigon et al., 2016, p. 36).

Finalizamos essa categoria explicitando que algumas professoras consideraram as APNP a “saída mais adequada” (P81) para aquele momento da pandemia, mencionando que era importante manter as rotinas escolares e os vínculos com o saber, pois “entre o ostracismo e o virtual, aposto nesse contato, parcial que seja, para que os estudantes não percam o ritmo do estudo” (P81). Esta talvez seja uma compreensão importante relacionada às APNP: figurar como um tempo e espaço para o desenvolvimento do pensamento abstrato, principal função da escola para a perspectiva Histórico-Cultural (Davidov, 1988), e para o encontro entre professoras e estudantes, não como uma estratégia para garantir a efetivação curricular e, muito menos, como uma forma válida que pode ser adotada após a pandemia. Evidenciamos, na maioria dos relatos, que as possibilidades do aprender encontravam-se obstaculizadas no formato remoto e acrescentamos que as possibilidades do ensinar também sofreram contratempos, pois, dialeticamente, é no encontro com os estudantes que o fazer docente se constitui e produz sentidos (Vygotski, 1934/1992).

A Solidão do Trabalho Docente

Os saberes docentes se fundam no coletivo do fazer cotidiano, nos sistemas que os legitimam e por meio de uma prática marcadamente social (Tardif, 2008). Esses se situam na interface entre o singular e o social, contudo a pandemia afastou temporariamente docentes e discentes dos espaços escolares, alijando-os da convivência escolar e restringindo-os ao isolamento doméstico.

Um aspecto central nas respostas ao questionário, tanto na frequência quanto na

intensidade, foi a sobrecarga de trabalho: “tem sido estressante, demandante, expositivo e incerto. [...] Infelizmente a pressão e novas demandas só aumentam para os professores” (P24). Outra respondente acrescentou: “a Secretaria de Educação está constantemente exigindo tarefas burocráticas, as quais tomam grande parte do tempo que deveria ser dedicado ao planejamento e ensino. Se eu seguisse todas as exigências, eu não estaria dando aulas” (P205).

As APNP foram significadas como mais cansativas que o formato presencial: “trabalho muito mais do que o que sou contratada, pois fazer as aulas e corrigir leva muito mais tempo. Estou exausta e totalmente frustrada” (P4). Foram citados planejamentos duplicados, pois as atividades deveriam “[...] ser feitas no modelo online e também de forma a atender as crianças (maioria) que buscam material impresso” (P76). Foi possível perceber que as professoras “[...] tiveram a vida pessoal invadida por precisar compartilhar *WhatsApp*, *Facebook* e outras redes sociais para manter contato com os estudantes ou os pais” (P61). Uma respondente também mencionou o “[...] excesso de controles burocráticos por determinação da gestão administrativa” (P172).

A sobrecarga e as condições de trabalho geraram estresse, angústia, cansaço mental e frustração associada às APNP. Escolhemos um relato representativo desses sentimentos: “sinto um cansaço muito grande entre professores e alunos. Todos se sentem abalados psicológica, mental e fisicamente” (P49). A narrativa a seguir demonstra a sensação de estar em uma situação na qual imperava a individualidade e com a qual havia pouca identificação: “Me sinto parte de um experimento, me sinto destituída como classe de professores, sinto que meus saberes pedagógicos foram desmobilizados e que não estou fazendo nada certo. E sinto... sinto muita saudade” (P85).

Os significados têm um caráter social e material e são interiorizados pelos sujeitos para a formação dos sentidos. A solidão da docência no contexto da pandemia alijou as professoras da comunidade escolar, principalmente das demais docentes, deixando-as “destituída[s] como

classe” (P85). Sawaia (2001) nos auxilia a compreender esse sofrimento em sua dimensão ético-política. Fundado na falta de apoio social e intersubjetivo, este transcende o sujeito e dificulta ou impossibilita que ele, sozinho, transforme as condições que o causaram. “É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente” (Sawaia, 2001, p. 99). Considerando a intersubjetividade dos significados, a autora aponta que a falta de apoios pode cristalizar a angústia ou gerar um estado de apatia, pois limita as possibilidades coletivas de reflexão e atuação, intensificando sofrimentos.

Além disso, para muitas professoras, as APNP resultaram em agravos financeiros: “[...] ter que usar meus próprios recursos (internet, computador e celular) também é bastante estressante – a internet paga por mim é fraca, o computador ‘buga’ e meu celular, que deveria ser pessoal, já se tornou ‘do trabalho’” (P204). A falta de respaldo da administração municipal e/ou estadual aumentou o sentimento de abandono: “acho que foi feita [a implementação das APNP] sem planejamento, colocando toda a tarefa pedagógica em segundo plano, priorizando a diminuição de trâmites burocráticos” (P130). Uma respondente relatou: “não me sinto amparada pela prefeitura, que não discutiu as condições de acessibilidade digital dos estudantes (nem dos próprios professores)” (P119). Outra pontuou que “a cobrança da SME [Secretaria Municipal de Educação] pelas propostas e por controle de frequência de quem acessa o portal *Educarweb* [plataforma digital] é desumana, fora a quantidade das propostas exigidas por eles” (P141). O estudo realizado por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) sobre a exaustão em relação às atividades remotas destacou que “a responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho aumentando a exaustão docente”. As autoras apontaram, ainda, para o “[...] difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade” (Saraiva et al., 2020, p. 18).

A despeito das sobrecargas, também identificamos nos relatos sentidos de cuidado, dedicação e esforço em prol do aprendizado dos estudantes. As professoras descreveram a minuciosa reelaboração dos planejamentos pedagógicos: “apesar de dominar o conhecimento do objeto, houve a necessidade de replanejar os conteúdos tendo em vista a dialógica dos mesmos acontecerem através de aulas digitais a atender a um público bastante heterogêneo quanto ao nível de aprendizagem” (P31). Elas descreveram que “[...] o professor precisa criar caminhos diversos para contemplar o grupo como um todo, sem ferir as individualidades, não só do estudante, mas da rotina de sua família e sua casa” (P129). Algumas mencionaram seus esforços pessoais em prol de aprenderem a lidar com a nova realidade: “tenho buscado me qualificar para beneficiar com qualidade todos os estudantes” (P104). Nossos achados acerca da dedicação das docentes vão ao encontro de pesquisa realizada pelo Gestrado/CNTE (2020). Este estudo destaca “[...] o compromisso destas professoras com seus estudantes [que] tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível” (Gestrado/CNTE, 2020, p. 21).

A tarefa educativa constitui-se de elaboração e de criação, exigindo o domínio da complexidade do trabalho pedagógico, bem como, conforme Tardif (2008), esses saberes se fundam na coletividade do cotidiano escolar. Assim, não nos foi estranho que os principais apoios recebidos no planejamento e execução das APNP tenham sido forjados nos coletivos docentes. Algumas professoras (re)pensaram o planejamento de modo colaborativo: “na escola em que trabalho eu e minhas outras colegas do terceiro ano decidimos nos unir, criar um grupo e fazer juntas todos os planejamentos” (P2). A narrativa a seguir detalhou a ação conjunta: “a equipe de professores tem recebido apoio da supervisão e da orientação pedagógica, todos os funcionários da escola (inclusive bibliotecária e professoras readaptadas) estão empenhadas na produção de conteúdo para essas atividades remotas, isso tem me fortalecido muito” (P119). Percebemos nos relatos que os suportes e apoios emergiram nos núcleos escolares e nas trocas

com os pares, mas não de forma institucionalizada. Merece destaque que os coletivos possibilitaram ações criativas e permitiram ressignificações em prol de uma “potência de ação” (Espinosa, 1677/2009), buscando a superação do sofrimento ético-político.

Especificidades da Educação Infantil e Educação Especial

As professoras vinculadas à Educação Infantil (EI) e Educação Especial (EE) frisaram que as APNP iam de encontro às propostas pedagógicas de ambos os grupos, conflitando com seus pressupostos. Em relação à EI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) compreendem que as crianças de zero a cinco anos se desenvolvem na convivência entre elas e com os adultos, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade. A EI tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira e, neste sentido, várias professoras apontaram que o modelo remoto contrariava os fundamentos do trabalho docente nesta etapa: “[...] penso que [as APNP] fere[m] alguns princípios da Educação Infantil e acaba[m] por descaracterizar o verdadeiro sentido de existir a Educação da Infância” (P113). Para as professoras, o fato de o processo educativo não ser presencial desqualificava-o e resultava em dificuldades avaliativas e pedagógicas: “na Educação Infantil a avaliação é processual e o ensino vai junto com o cuidado. Logo, não existe possibilidade de avaliar, nem de educar, nem de ensinar” (P132).

Além disso, as professoras apontaram que o uso das tecnologias digitais para as dinâmicas e vivências tendiam a não ocorrer conforme o planejado, pois “[...] é muito complicada a interação com as crianças somente pelo vídeo... a criança assume um papel de observadora” (P142). A escola precisa criar motivos e necessidades de aprendizagens para as crianças (Davidov, 1988) e isso dificilmente ocorre diante da postura de “observadora”. Conforme debatem González e Mello (2019), quando esta instituição não fornece condições para que as crianças reconstruam objetiva e subjetivamente as significações produzidas pelas gerações que as precederam, ela não potencializa mudanças qualitativas no seu

desenvolvimento psíquico.

As professoras de EE também questionaram o formato remoto. Conforme um dos relatos: “[...] os alunos [da EE] precisam do dia a dia na escola, das interações com outros alunos e do contato conosco” (P77). Essa docente, em específico, ressaltou que o apoio dos pais nem sempre é especializado, pois eles “[...] têm olhares diferentes dos nossos e, em alguns casos, não tem instrução para lidar com as atividades ou tem falta de tempo, pois precisam trabalhar” (P77). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as professoras de EE adaptam atividades, preparam materiais, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, e auxiliam as regentes a repensarem seus métodos e técnicas de ensino, visando que o conteúdo seja acessível a todos os estudantes. Esta adaptação, contudo, não foi possível, conforme sugere este relato: “não consigo adaptar como seria em sala [de aula] para as crianças com TEA [Transtorno do Espectro Autista], até porque os pais não têm essa visão em casa e trabalham também” (P4). Várias professoras destacaram a atenção aos diferentes sujeitos que deviam se beneficiar do processo de escolarização e que esta tarefa foi impossibilitada pelo formato remoto.

Desigualdade Social, Evasão Escolar e Pandemia

Na última categoria, agrupamos relatos sobre a relação indissociável entre desigualdade social e educação na pandemia: desde a falta de recursos básicos e tecnológicos que atingiu muitas das famílias dos estudantes até o fato de que poucos deles efetivamente se engajaram nas APNP.

As professoras destacaram a falta de condições socioeconômicas e culturais das famílias para mediar satisfatoriamente a apropriação dos conhecimentos e que muitos estudantes não tinham acessibilidade digital para acompanhar as aulas de forma remota. Destacamos o seguinte relato: “há condições muito desiguais para estudar, não só de acesso à internet, mas de autonomia, de ajuda dos pais, de condições emocionais, ambientais, culturais

para o estudo em casa” (P109). Uma das respondentes questionou a implementação de APNP em face ao art. 205 da Constituição (1988): “acredito que mantendo as atividades como aulas e preocupação com conteúdos estamos cometendo um crime. A educação é um direito de todos! Se não atingimos a todos não estamos cumprindo com o que está escrito na constituição” (P88).

O restrito acesso dos estudantes à tecnologia digital no período de pandemia explicitou as graves desigualdades sociais do contexto brasileiro. Levantamento realizado junto às secretarias estaduais de educação transcorridos um pouco mais de 100 dias da suspensão das aulas presenciais – época de nossa coleta de dados –, revelou que 60% dos estados monitoravam as APNP e que o ensino *não* estava chegando a todos os estudantes e suas famílias. Os percalços apontados eram a insuficiência de recursos digitais e de acesso à internet. A reportagem apontava “um ‘apagão’ do ensino público na pandemia” (G1, 2020b, s/p). Cabe reforçar que a exclusão digital não é um problema originado *na* pandemia, pois relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância ([UNICEF], 2016, s/p) já evidenciava hiatos significativos entre as nações e o imenso desafio de implantar uma “era digital igualitária”. Além disso, é importante frisar que o Ministério da Educação encerrou 2020 com a menor dotação orçamentária desde 2011 e, desta forma, não puderam ser implementados programas emergenciais consistentes de apoio aos estudantes e docentes (Grabowski, 2021).

Para viabilizar o acesso aos conteúdos escolares aos estudantes sem acesso à internet, as Secretarias de Educação estaduais e municipais disponibilizaram materiais impressos. Contudo persistiram questionamentos nos relatos das docentes: “eu não consigo pensar em ensino com criança passando necessidades mais urgentes. As escolas sem querer também estão naturalizando a gravidade da pandemia e da crise, e não há pedagogia eficiente na fome” (P11). Muitas professoras narraram seus esforços pessoais para tentar alcançar todos os estudantes e suas famílias: “[...] envio [atividades] via meu WhatsApp para cada família e também para o Portal Educacional da escola. Coloco-me à disposição das famílias para sanar dúvidas ou

auxiliá-las a aplicarem a atividade” (P22). Poucos estudantes, contudo, faziam e devolviam as tarefas para a correção. Uma professora relatou: “eu tenho 300 alunos e recebo o retorno regular de apenas 5!” (P82). Outra desabafou: “tenho pensado em reduzir danos dos estudantes que ainda fazem atividades, pois são muito poucos” (P130).

Alguns relatos mencionaram a preocupação com o abandono e a evasão escolar, principalmente para os estudantes socialmente desfavorecidos: “a grande maioria de meus alunos abandonou os estudos durante esse período. Poucos estão tendo aulas pelo *Classroom* [plataforma digital] e a média que busca material impresso é 2 por turma” (P145). Muitas professoras descreveram compreender as dificuldades enfrentadas pelas famílias e se dispuseram a ajudá-las como podiam: “[...] não podemos deixar para trás aquelas famílias que não têm computador e [...] pegam material impresso na escola, realizam [as atividades] e nos enviam por fotos. Durante este tempo buscamos acima de tudo acolher” (P2).

Observamos nas respostas que as professoras questionaram as APNP, seja no formato virtual ou impresso, diante da enorme desigualdade social brasileira – agravada pela situação político-sanitária. A falta de investimentos públicos não permitiu o acesso à educação para parcela dos estudantes, prejudicando sua escolarização (Grabowski, 2021). Uma pergunta subjacente se impôs nos relatos: como pensar em ensinar e aprender quando estávamos todos sendo obrigados a reaprender a viver/sobreviver na pandemia? Muitas docentes acreditavam que não era suficiente instrumentalizá-las para criarem propostas pedagógicas síncronas e assíncronas, mas era preciso assegurar condições psicossociais satisfatórias para os estudantes e suas famílias e, em especial, para aqueles em situação socioeconômica precária e sem acesso à tecnologia digital e internet. Elas questionaram a pertinência de seguir ministrando o conteúdo escolar em um momento no qual a desigualdade social brasileira ganhou contornos ainda mais radicais.

O abandono e a evasão, assuntos conhecidos das escolas brasileiras, se impuseram

durante o afastamento social com força ampliada, principalmente por conta do desmonte das políticas públicas perpetrado pela Emenda à Constituição nº 95 (2016), que instituiu um “teto” de gastos com repercussões diretas à Educação e à Saúde. Diante da suspensão do ensino presencial e da adoção das APNP, o Estado e a sociedade requisitaram às professoras que fizessem frente às mazelas sociais potencializadas pela pandemia – sem lhes fornecer suportes técnicos, administrativos ou financeiros e sem assegurar plenas condições aos estudantes para que acompanhassem remotamente as atividades. Neste sentido, uma das docentes chamou a educação remota de “falácia” (P165) – justamente por esta não alcançar a maioria dos estudantes e suas famílias.

É preciso considerar o grave impacto desta pandemia nos processos educativos no que diz respeito ao aprofundamento das desigualdades em uma situação de emergência global. Se considerarmos que a prática educativa é impensável fora das relações sociais e intersubjetivas que a nutrem e constituem; se considerarmos a precariedade das estratégias adotadas, nas quais predominaram mediações tecnológicas e utilização de ferramentas digitais – nem sempre acessíveis – ou materiais impressos limitados a poucas páginas; se considerarmos a falta de retorno das atividades realizadas, que impossibilitou diagnósticos precisos sobre os processos de ensino e aprendizagem; reconhecemos a *impossibilidade de educar com qualidade* neste contexto. Precisamos, pois, demarcar o *lugar* e os *limites* das práticas educativas no formato remoto em um país atravessado por tantas desigualdades estruturais, pois, sem isso, corremos o risco de reforçar narrativas de culpabilização e desvalorização social do trabalho docente na pandemia.

Considerações Finais

Objetivamos neste estudo compreender os sentidos produzidos por professoras da Educação Básica sobre as APNP. A pandemia de Covid-19 impôs um enorme desafio para a saúde pública, economia, trabalho e sociabilidade humana em todo o mundo, mas seus

atravessamentos são mais intensamente percebidos por aqueles que vivem no “Sul global” (Santos, 2020) e no campo educacional não é diferente – restrições orçamentárias impostas pela Emenda à Constituição nº 95 (2016) à Constituição Federal já haviam deixado a educação brasileira em situação precária e esta foi intensificada diante da crise sanitária. Na conjuntura político-social brasileira, as professoras são, amiúde, responsabilizadas, individualmente ou como categoria, pelos resultados insatisfatórios da educação. Pesquisas que se debruçam sobre os efeitos da pandemia no contexto escolar precisam ter como escopo abrir clareiras na densa massa de acusações que se avultam em relação ao trabalho docente, evidenciando potências, resistências e transgressões.

A escola é uma instituição central na construção e reinvenção da sociedade. Dussel e Caruso (2003) destacam que esta assegura aos estudantes uma suspensão do tempo/espaço em um contexto apartado, o qual permite vinculações com sujeitos distintos do ambiente doméstico e o acesso a elementos materiais e simbólicos. A escola é o primeiro espaço de cidadania ofertado às crianças fora da família e, também, é local do desenvolvimento profissional da atividade docente, estabelecimento no qual adultos se produzem como trabalhadores no encontro com os estudantes. A suspensão deste espaço causada pela pandemia, evidentemente, trouxe consequências para os sentidos atribuídos à docência e à atividade de estudo, conforme percebemos nos relatos entretecidos neste texto.

Antes de tecermos as considerações finais sobre os resultados encontrados na pesquisa, gostaríamos de fazer uma breve digressão com base no excerto de Calvino (2015), pensador italiano que afigura na epígrafe deste artigo. O autor indica duas maneiras de evitar o sofrimento causado pelas angústias e incertezas de uma situação extremamente desgastante: tornar-se parte do “inferno” ao ponto de deixar de percebê-lo ou “[...] procurar e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço” (Calvino, 2015, p. 131). Esta pandemia poderia facilmente ser comparada ao “inferno” que nos fala Calvino. O

que resta às professoras e demais profissionais do contexto escolar? Render-se significa sucumbir às fragilidades e negligências às quais a escola tem sido amplamente submetida, naturalizando-as. Não é uma possibilidade saudável, pois desmobiliza ou impossibilita a busca coletiva por transformações. Com o autor, consideramos a necessidade de reconhecer “quem e o que não faz parte do inferno” e vislumbrar novos possíveis.

Retomando os dados analisados, agora iluminados por Calvino (2015), o que seria o “inferno” para as professoras que participaram desta investigação? Ao buscarmos os sentidos atribuídos às APNP, evidenciamos solidões relacionadas à tarefa de ensinar e aprender em tempos de pandemia. De modo geral, foram experiências cansativas, frustrantes, angustiantes, permeadas por limitações das mais diversas ordens e pela insegurança do aprendizado dos estudantes, principalmente dos excluídos digitais e dos que pertencem às camadas mais empobrecidas da população. Foram enfatizados prejuízos pedagógicos relacionados ao planejamento e execução das atividades, bem como emergiram sentidos de sobrecarga e intensificação do trabalho docente. Por outro lado, nossas análises também evidenciaram “o que não é inferno”: as professoras se reinventaram e reestruturaram seus saberes na implementação das APNP – aprendizados que, potencialmente, transcenderão esse período. Encontramos docentes preocupadas com a especificidade dos públicos da Educação Infantil e Especial, questionando o modo aligeirado como foram implantadas as APNP e/ou buscando estratégias para melhor atender, efetivamente, a todos os estudantes. Emergiu com intensidade a preocupação com as desigualdades sociais, com o abandono e a evasão escolar, situações agravadas pelo contexto político-sanitário, e uma grande apreensão sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes pertencentes aos grupos marginalizados. Evidenciamos, também, comprometimento e esforço em levar a melhor educação possível a todos os estudantes, inclusive buscando a solidariedade entre os pares para romper a solidão causada pelo afastamento dos coletivos escolares. Os vívidos relatos aqui trazidos e analisados indicam uma

postura de recriação da tarefa docente, mas cabe reforçar que esta não pode sustentar discursos em prol da desresponsabilização do Estado e da sociedade, abandonando as professoras à lógica individualizante.

No momento em que finalizávamos o artigo, o Brasil alcançava 17.966.831 de pessoas infectadas e 502.586 óbitos acumulados (Ministério da Saúde, 2021). A média de mortes nacional mantinha-se elevada e a vacinação avançava lentamente: somente 11,5% da população brasileira tinha recebido as duas doses da vacina contra Covid-19 em meados de junho de 2021 (G1, 2021). Apesar deste cenário, a retomada das aulas presenciais, assunto controverso e debatido por diversos setores, tornou-se realidade em todo o território nacional durante o ano de 2021 – temática esta que merece um estudo específico. Se a situação em relação à pandemia no Brasil crescia e dramaticamente se complexificava àquela época, a especificidade das condições infraestruturais e de suporte às professoras e aos estudantes e suas famílias, principalmente aqueles pertencentes às camadas empobrecidas da população, ainda não tinha recebido atenção proporcional das esferas governamentais.

Finalizamos destacando que a mídia tem debatido intensamente as perdas do período remoto e o retorno às aulas presenciais. Também têm sido feitas prescrições no sentido de minorar os problemas psicossociais que emergiram no período pandêmico e que impactaram a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Em síntese, sobressaem prescrições indicando que os estudantes precisam ser resgatados, no caso da evasão e do abandono, e acolhidos no retorno ao formato presencial. Certamente o prescrito se justifica. Entretanto, fazendo coro às vozes históricas segundo as quais “[...] o próprio educador precisa ser educado” (Marx, 1932/2007, p. 118) e aos questionamentos sobre “quem educa o/a educador/a”, por similaridade afirmamos que o/a acolhedor/a precisa, também, de amparo. Nessa direção sobressai a questão: “quem acolhe o/a acolhedor/a”? Quem dará suporte e apoiará esse/a educador/a que teve e está tendo que se reinventar continuamente para fazer frente às suas

atividades, somadas aos desafios trazidos pela pandemia?

Neste texto trouxemos manifestações de professoras colhidas no início das APNP, as quais nos permitiram vislumbrar os impactos pandêmicos sobre uma pequena amostra de docentes e seus novos desafios. Passados quase dois anos, o que vimos constatando é a multiplicação, em proporção geométrica, dos desafios que recaem sobre esses/as docentes, como se eles/as não fossem, também, vítimas da pandemia e da incúria governamental. Evidenciamos a necessidade de continuar investigando a temática da educação na pandemia no processo de retomada das atividades presenciais e sua repercussão na vida/trabalho das docentes.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70.
- Calvino, I. (2015). *As cidades invisíveis* (2a ed., D. Mainardi, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020*. Brasília: CNE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). Brasília: Ministério da Educação/SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar* (C. Antunes, Trad.). São Paulo: Moderna.
- Emenda à Constituição nº 95, aprovada em 16 de dezembro de 2016. (2016). Brasília: Senado Federal. Recuperado de https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2D0DEC1319C87EBDC30BA86B239F9925.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filenome=PEC+241/2016.
- Espinosa, B. de (2009). *Ética*. (T. Tadeuz, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Original publicado em 1677).

- Fundação Carlos Chagas. (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica: informe nº 1*. São Paulo: FCC. Recuperado de <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2016). *The State of the World's Children 2016: a fair chance for every child*. New York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/publications/index_91711.html.
- G1. (2020a, 31 de julho). *Brasil passa de 92 mil mortes por Covid-19*. Recuperado de <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/31/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-31-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>.
- G1. (2020b, 06 de junho). *60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto*. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>.
- G1. (2021, 21 de junho). *Vacinação no Brasil: 11,52% tomaram as duas doses de vacinas e estão imunizados contra a Covid*. Recuperado de <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/06/21/vacinacao-no-brasil-1152percent-tomaram-as-duas-doses-de-vacinas-e-estao-imunizados-contr-a-covid.ghtml>.
- G1 SP. (2020, 17 de março). *São Paulo registra a primeira morte pelo novo coronavírus no Brasil*. Recuperado de <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/17/estado-de-sp-tem-o-primeiro-caso-de-morte-provocada-pelo-coronavirus.ghtml>.
- González, A. G. G., & Mello, M. A. (2019). Desenvolvimento conceitual na Educação Infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-*

- Histórico-Cultural e da Atividade*, 1(1), 1-22. Recuperado de <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/27>.
- Grabowski, G. (2021, 6 de abril). *A boiada está passando na Educação. Extra Classe*. Recuperado de <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/04/a-boiada-esta-passando-na-educacao/>.
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente /Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. (2020). *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: Gestrado/CNTE. Recuperado de https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério EC. (2019). *Censo Escolar de 2019: Sinopses estatísticas da Educação Básica*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Marx, K. (2007). Teses sobre Feuerbach. In: K. Marx, & F. Engels. *A Ideologia Alemã* (pp. 117-120). São Paulo: Martin Claret (Original publicado em 1932).
- Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. (2020). Brasília: Presidência da República; Secretaria Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (11a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Saúde. *Painel Coronavírus* (2021, de 22 de junho). Recuperado de

<https://covid.saude.gov.br/>.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Brasília: Ministério da Educação/SEESP. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. (2020). *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020 (2020). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais [...]. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

Rigon, A. J., Asbahr, F. da S., & Moretti, V. D. (2016). Sobre o processo de humanização. In: M. O. de Moura (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural* (2a ed.) (pp. 15-50). Campinas: Autores Associados.

Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. Recuperado de <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>

Sawaia, B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Petrópolis: Vozes.

Silva, L. M. S. da, Pereira, F., Novello, T., & Silveira, D. da S. (2018). Relação entre a

desvalorização profissional e o mal-estar docente. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4, 1-10. Recuperado de [www:https://www.claec.org/periodicos/index.php/relacult/article/view/752/411](http://www.https://www.claec.org/periodicos/index.php/relacult/article/view/752/411).

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.

Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional* (9a ed.). Petrópolis: Vozes.

Vygotski, L. S. (1992). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones. (Original publicado em 1934).

Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1982).