

Percepções de docentes dos anos iniciais sobre a volta ao ensino presencial

Early years teachers' perceptions of the return to face-to-face teaching

Percepción de los profesores de la primaria sobre la vuelta a la enseñanza presencial

Marta Nörnberg¹
Nilton José Neves Cordeiro²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18207>

Resumo: Este artigo analisa as percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre aspectos considerados desafiantes durante o processo de retorno ou na volta ao ensino presencial. Por meio de uma leitura e discussão dos dados de um Survey, aplicados a métodos da Estatística Descritiva, os resultados discutidos revelam aspectos sobre dinâmicas e decisões relativas ao trabalho pedagógico na escola. A posição defendida é a da presença dos professores como agentes ativos que não se eximem da tarefa de resguardar o direito à alfabetização.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Ensino presencial. Trabalho pedagógico. Pandemia.

Abstract: This article analyzes the perceptions of teachers in the early years of elementary school about aspects considered challenging during the process of returning to classroom teaching. Through a reading and discussion of survey data applied to Descriptive Statistics methods, the results discussed reveal aspects of the dynamics and decisions relating to pedagogical work at school. The position defended is that of the presence of teachers as active agents who are not exempt from the task of safeguarding the right to literacy.

Keywords: Education. Elementary school. Face-to-face teaching. Pedagogical work. Pandemic.

Resumen: Este artículo analiza las percepciones de profesores de los primeros años de la enseñanza primaria sobre aspectos considerados desafiantes durante el proceso de retorno a la enseñanza presencial. A través de la lectura y discusión de datos de encuestas, aplicados a métodos de Estadística Descriptiva, los resultados discutidos revelan aspectos de la dinámica y decisiones relativas al trabajo pedagógico en la escuela. La posición defendida es la presencia de los profesores como agentes activos que no están exentos de la tarea de salvaguardar el derecho a la alfabetización.

Palabras clave: Educación. Enseñanza primaria. Enseñanza presencial. Labor pedagógica. Pandemia.

¹ Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>. Contato: martanornberg0@gmail.com.

² Universidade Estadual Vale do Acaraú. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6304386890977048>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7342-6836>. Contato: nilton76@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Somos parte de uma população que viveu no início da terceira década do século XXI uma crise sanitária de amplitude global, experiência intergeracional marcada por uma situação inimaginável alguns anos antes. Sabemos que situações como essas ocorreram em séculos anteriores, como a peste negra ou grande peste (século XIV, entre os anos de 1347 e 1351), que atingiu populações da Europa e da Ásia menor ou, mais recentemente, a gripe espanhola (século XX, entre 1918 e 1919), uma pandemia de vírus influenza que se espalhou pelo mundo e no território brasileiro, atingindo principalmente as populações das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Salvador, capitais com elevados índices habitacionais à época (Lamarão; Urbinati, 2004). Embora tivéssemos conhecimento dessas situações, a pandemia da Covid-19 foi uma experiência inédita para os vários grupos geracionais da atualidade. Até então o que se conhecia eram epidemias localizadas em determinadas regiões do Brasil ou em outros países, geralmente identificadas e contidas rapidamente em termos de disseminação global e de tratamento médico.

No caso da pandemia de Covid-19, se considerado o alerta recebido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, sobre os vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, vimos ocorrer, em menos de três meses, uma mudança radical no cenário global e local, o que implicou na completa alteração das formas de convivência no espaço público. Apesar de acompanharmos no Brasil os relatos sobre a situação na China, não imaginávamos que, em período tão curto, a disseminação do vírus alcançasse proporções globais, levando as autoridades de saúde a decretarem medidas extremas para a contenção da propagação dessa nova cepa de coronavírus, até então não identificada em seres humanos, que recebeu o nome de SARS-CoV-2.

Talvez uma maior consciência sobre a situação tenha ocorrido justamente quando da declaração de situação pandêmica feita pela OMS, em 11 de março de 2020. Declaração que impôs de forma imediata uma ordem restritiva: a necessidade de distanciamento e isolamento sociais como forma de contenção da disseminação do vírus. Essa ordem foi estabelecida justamente em razão da rápida disseminação do vírus e por ainda não se ter um protocolo de tratamento médico efetivo.

A partir de então, a escola, como espaço público existente em praticamente todos os territórios, também foi radicalmente modificada em sua forma de organização e funcionamento. Professores e equipes diretivas dessas instituições públicas de ensino

foram desafiados a pensar e projetar as práticas educativas em uma nova forma de espaço e tempo adotada para assegurar o direito à educação: o ensino remoto emergencial (ERE). Tarefa que não foi realizada sem ter de lidar com problemas de ordem estrutural, financeira e política, assim como com situações atípicas decorrentes da proliferação de discursos contrários à Ciência e à Universidade e à própria Educação pública.

Em plena pandemia, movimentos neoconservadores atuavam em defesa de projetos como do *homeschooling*, da Escola sem partido ou da militarização das escolas, alcançando repercussão em várias camadas da sociedade brasileira, especialmente por meio de estratégias discursivas voltadas para uma cultura do medo e de ódio à democracia, colocando em evidência atitudes de homofobia, machismo, racismo, xenofobia (Oliveira, 2020). Em meio ao cenário de agravamento da pandemia, suas campanhas convocavam as famílias a exercer uma vigilância ideológica sobre o trabalho escolar, atacando a autonomia docente, fomentando reações negacionistas e fundamentalistas ao levantar ideias de que a pandemia era uma invenção de laboratório (Oliveira; Pereira Junior, 2020).

Além dessa agenda pautada por movimentos neoconservadores, no Brasil, tínhamos na presidência do país e no Ministério da Educação lideranças que negavam a situação pandêmica e, mesmo quando esta se agravava, seguiam fazendo uso de narrativas contrárias às orientações da comunidade científica. No âmbito do Ministério da Educação, durante todo o período da pandemia de Covid-19, tivemos o que popularmente denominamos de “a dança das cadeiras”. Entre o início da pandemia, em março de 2020, e o momento de estabilidade da disseminação do vírus, com 80% da população vacinada, em novembro de 2021, dois ministros ocuparam a cadeira e, ainda, nenhum titular respondendo pelo Ministério entre 20 de junho e 16 de julho de 2020. Por fim, um terceiro ministro passou a ocupar a pasta do Ministério a partir de março de 2022. Essas várias trocas de Ministro da Educação não implicaram na modificação de discursos: a narrativa a-científica ou mesmo as formas de lidar com as exigências educativas decorrentes da pandemia foram praticamente as mesmas adotadas por todos os titulares da pasta durante todo o período de crise sanitária.

Foi em meio a esse cenário caracterizado por instabilidade e insegurança política, negacionismos e guerra de narrativas, que as escolas e seus professores assumiram a tarefa de criar alternativas e práticas de ensino que assegurassem o direito à educação. Especificamente no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores criaram e lançaram mão de diferentes estratégias, técnicas e tecnologias, físicas e digitais, para alcançar as crianças e suas famílias e manter a escola aberta desde o início da

pandemia (março de 2020) até o retorno ao ensino presencial (iniciado no segundo semestre de 2021 e restabelecido integralmente em março de 2022).

Tendo como pano de fundo esses aspectos contextuais, a linha central de nossa argumentação é sustentada pelo entendimento de que as soluções encontradas para manter a escola e o ensino funcionando foram produzidas especialmente pelos professores, aspecto tematizado por diferentes estudos, alguns deles trazidos na próxima seção. Entretanto, apesar do esforço dos docentes em atender prontamente à exigência de garantir o direito à educação durante a pandemia, sabemos que na maioria das redes realizar essa tarefa não foi fácil devido à ausência de orientações objetivas ou de condições adequadas para o ensino remoto. De igual modo, garantir o ensino não significou que tal agência não tenha sido marcada por desafios e problemas; na maioria das vezes, muitos deles foram enfrentados pelos docentes e equipes diretivas de forma solitária, mas solidária, porém, em algumas redes, sem o efetivo suporte da administração pública.

Por isso, considerando esses aspectos observados em estudos que se debruçaram sobre o ensino remoto, neste artigo, propomos a discussão de um conjunto de dados originados de um projeto em rede, envolvendo pesquisadores de diversas Universidades públicas, do qual participamos como grupo de pesquisa. A intenção é discutir as percepções de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre aspectos considerados desafiantes durante o processo de retorno ou na volta ao ensino presencial, especificamente no que se refere a dinâmicas e decisões relativas ao trabalho pedagógico na escola. A hipótese central é de que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental seguiram demonstrando conhecimento e capacidade profissional, o que nos permite reforçar a posição de que a escola e a docência são domínios de natureza pública e como tal precisam ser defendidos e resguardados para o bem comum.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Durante a pandemia, as escolas e seus professores não se eximiram da tarefa de criar alternativas práticas e viáveis de ensino. Para isso, articularam diferentes estratégias, técnicas e tecnologias visando assegurar o direito à educação e, nos anos iniciais, ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita. Logo no período inicial da pandemia de Covid-19, Nóvoa foi um dos primeiros autores a colocar em evidência os esforços empreendidos pelos professores para manter a escola funcionando. Já vivíamos em meio a um cenário em que circulava certa opinião pública de que o magistério não detinha competências tecnológicas suficientes para desenvolver o ensino, aspecto que implicou na sobrecarga

emocional, gerando exaustão e adoecimento entre os professores que não hesitaram em fazer cursos on-line e, em curto espaço de tempo, aprender a manejar ferramentas e aplicativos (Haddad Ferreira; Barbosa, 2020).

Na entrevista concedida a Revista *Com Senso*, Nóvoa afirmava que ninguém estava preparado para a situação que vivíamos e tampouco para lidar com as exigências decorrentes da necessidade de isolamento social. No momento em que cresciam os apelos para que as redes de ensino adotassem tecnologias o mais rápido possível como forma de manter as escolas abertas, Nóvoa (2020, p. 8) já assinalava aspectos negativos, como “as desigualdades e o empobrecimento pedagógico”, e positivos, como “a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores”. Nessa mesma entrevista, o pesquisador sustentava a defesa que aqui também fazemos da escola e da docência como bens públicos. Ele afirmava que, àquela altura da pandemia, a resposta dada pelos governos e por muitas escolas era frágil e tinham sido os professores, agindo em colaboração uns com os outros e com as famílias, que tinham encontrado as melhores estratégias pedagógicas para assegurar a educação em um tempo tão difícil. Nesse contexto altamente exigente, “os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico” (Nóvoa, 2020, p. 9).

Como exemplo dessa capacidade de criar e inventar condições de ensino, o estudo de Barros-Mendes *et al.* (2022, p. 362) traz depoimentos de professores mostrando atividades e estratégias adotadas para alcançar as crianças, inclusive visando atender suas necessidades específicas: “Nós não tivemos ajuda financeira e com as crianças com necessidades especiais eu tive de comprar e enviar [...] fiz as sacolas com os materiais e eles ficavam ansiosos para receber as sacolas”. O mesmo estudo mostra que os professores também despenderam uma atenção constante aos familiares que acompanhavam as crianças: “Confeccionei sacolas personalizadas quando estava pensando como fazer as aulas remotas [...] e enviei as sacolas com materiais aos pais junto com o vídeo explicativo. Nas sacolas continham Sorveteria silábica, Tangram, Sacola literária, Jogos das emoções, Alfabeto móvel” (Barros-Mendes *et al.*, 2022, p. 371).

As respostas dadas não foram apenas relativas aos processos pedagógicos. Também foi assegurada a segurança alimentar das crianças e suas famílias por meio de ações realizadas por iniciativa de professores e diretores de escolas que, em colaboração, organizavam sacolas com alimentos da merenda escolar e por meio de um rodízio as entregavam diretamente nas residências das crianças (Porto *et al.*, 2022). Exemplos como estes demonstram que os professores agiram em prol do bem comum, isto é, da garantia de seguridade social e educacional, que nada mais são do que bens públicos. Nesse

período, o que vimos foram várias ações sendo feitas pelos professores voltadas para apoiar as famílias e mobilizar a comunidade em geral visando assim garantir a escolarização e segurança social das crianças.

Porém, por mais que respostas dadas pelos professores tenham sido criativas, suas ações não foram suficientes diante das várias situações escancaradas pela pandemia. Entre elas, a desigualdade econômica que impactou diretamente na ausência de condições de acessibilidade e conectividade das famílias e crianças e, inclusive, dos próprios professores. Em estudo conduzido por Nörnberg, Lund e Gonçalves (2024), os relatos de docentes revelam a angústia vivenciada por esses profissionais ao constatarem que não era possível explorar materiais diversos, tampouco criar planejamentos com estratégias pedagógicas participativas, em razão da escassez de recursos e de acessibilidade digital das crianças. Os depoimentos ainda mostram que mesmo criando alternativas, o alcance do trabalho pedagógico era percebido como gerador de exclusão, tendo em vista que tanto as docentes quanto as próprias famílias muitas vezes não dispunham das condições tecnológicas necessárias para auxiliar as crianças na realização de atividades que visavam as aprendizagens de leitura e escrita.

Bof, Basso e Santos (2022) investigaram os possíveis impactos da pandemia de Covid-19 na alfabetização das crianças. Para isso, analisaram as estratégias adotadas pelas escolas de anos iniciais tomando como base os dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, realizada em 2020 sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados do estudo mostram severas desigualdades observadas no acesso às tecnologias e internet, especialmente se consideradas as regiões geográficas, os entes federativos, o local de residência e a raça/cor das crianças. Recente estudo publicado por Duarte e Oliveira (2024) mostra que a redução de renda foi sentida de maneira desigual entre os grupos sociais e que a população negra experimentou uma redução maior em comparação com os indivíduos autodeclarados brancos.

No que se refere às estratégias adotadas para o desenvolvimento das atividades de alfabetização, estas foram, em sua maioria, viabilizadas por meio da produção e envio de materiais impressos. O relatório da primeira fase da pesquisa coordenada pelo coletivo Alfabetização em Rede (2020, p. 192) afirmava que a adoção dos materiais impressos se relacionava em certa medida à própria tradição escolar, mas também podia estar “vinculado às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos”. Esse mesmo relatório revelou o

Whatsapp como a principal ferramenta utilizada para 71,58% (14.730) das professoras participantes da pesquisa, indício das precárias condições de conectividade dos docentes e dos alunos.

No entanto, é preciso advertir que a desigualdade é fenômeno presente entre as redes de ensino desde antes da pandemia, especialmente no que se refere às condições de infraestrutura adequada e de acesso à tecnologia e internet disponíveis nas escolas. A infraestrutura inadequada não é uma condição identificada apenas no período pandêmico, trata-se de um fenômeno já endêmico na educação brasileira.

O estudo de Ximenes e Agatte (2011) mostra que a desigualdade na distribuição de renda também é escancarada nas precárias condições estruturais das escolas onde estudam principalmente crianças e jovens que vivem em situação de pobreza. Oliveira e Pereira Junior (2020) tematizaram as precárias condições de infraestrutura existentes nas escolas como mais um dos aspectos evidenciados pela pandemia. Ainda mostram que o trabalho docente durante a pandemia foi intensificado e marcado pela ausência de subsídios que garantissem aos professores melhores condições tecnológicas e de acessibilidade para a preparação das atividades de ensino.

A despeito das precárias condições para desenvolver o ensino remoto, entendemos que a pesquisa em educação precisa colocar em debate a forte presença dos professores durante a pandemia. Foram eles que inventaram condições para garantir a educação das crianças, mesmo em condições de precariedade material e tecnológica. Haddad Ferreira e Barbosa (2020, p. 5) reforçam esse entendimento: “as práticas de ensino remoto devem ser compreendidas como produção cultural, intelectual e coletiva dos professores, que reafirmam a capacidade criadora e autoral mesmo em contexto tão duro como o vivenciado”.

Seguindo essa linha de defesa da presença dos professores como agentes ativos durante a pandemia, conforme exposto nesta seção, reafirmamos que no processo de volta ao ensino presencial os professores seguiram desempenhando suas atividades, demonstrando clareza em termos de domínio e conhecimento pedagógico em torno de dimensões que são de sua responsabilidade e atribuição direta.

3 METODOLOGIA

A pesquisa analisa e discute dados recortados de um Survey direcionado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculados a redes de ensino de todos os estados da Federação, o qual recebeu respostas entre 15 de julho de 2022 e 31 de

março de 2023. O fechamento do questionário como instrumento de coleta de dados ocorreu semanas antes de a OMS declarar o fim da pandemia de Covid-19 em nível global.

A concepção e elaboração do Survey foi feita por pesquisadores do grupo Alfabetização em Rede (AlfaRede), sendo este um dos elementos que compuseram a segunda etapa do projeto de pesquisa “Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”. De acordo com o objetivo da segunda fase do projeto – acompanhar o processo de retorno ao ensino presencial – foram elaboradas questões que indagavam sobre: desafios e expectativas com a volta ao ensino presencial; condições e preparação para o trabalho pedagógico; conhecimentos de leitura e escrita das crianças; aspectos importantes no retorno ao ensino presencial.

Em termos de tratamento dos dados utilizamos métodos de Estatística Descritiva que nos proporcionaram organizá-los em tabelas e gráficos e descrevê-los por medidas estatísticas. Com isso, os dados puderam ser visualizados de maneira mais clara, proporcionando informações importantes para a realização de uma análise. Creswell (2010) explica que a Estatística Descritiva na pesquisa educacional permite, além de organizar grandes quantidades de dados, traçar uma visão geral das tendências ou padrões sem necessariamente inferir sobre uma população maior.

Relativamente ao método de análise, adotamos uma leitura e discussão dos dados e informações a partir da utilização da Estatística Descritiva, fazendo interpretações com base no número de respostas obtidas para uma determinada questão por meio do uso de medidas, construindo gráficos na busca de perceber tendências, variações e para permitir comparações. Creswell e Guetterman (2019) apontam que dar sentido às informações a partir de uma análise e interpretação das mesmas pode envolver o uso de tabelas, gráficos e cálculo de medidas estatísticas, aproximando-se de uma abordagem quantitativa. Os mesmos autores ressaltam que esta é uma dentre outras abordagens – como a qualitativa e a mista – que o pesquisador educacional precisa saber neste século XXI.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que permite descrever e trabalhar com informações e dados de forma clara e compreensível ao mesmo tempo em que oferece pistas para relações com base nos objetivos de análise e nos argumentos teórico-interpretativos explorados. Assim, no caso deste artigo, ao analisar ou comparar as respostas dadas, intencionamos discutir as percepções dos professores de acordo com a estratificação feita. Isto é, com base nos dados observados na amostra nacional com os de uma região do país ou entre os dados de um estado e os de determinados municípios, buscamos perceber possíveis tendências e justificativas contextuais ou ilustrativas com base nos elementos interpretativos assumidos além de explorar os resultados considerando

estudos concluídos por outros pesquisadores, visando uma maior compreensão sobre os focos discutidos e a própria posição defendida por nós.

A partir do Survey, foi computado um total de 6.067 docentes respondentes do 1º ao 5º ano atuantes em escolas de diferentes estados do país. Mas, para fins de composição da amostra, descartamos todas as respostas de docentes que atuavam em rede privada, inclusive quando tinham atuação concomitante na rede pública. Assim, a amostra nacional foi composta com 5.829 docentes que atuavam exclusivamente em redes públicas de ensino, sendo 35 em escolas da rede federal, 486 na rede estadual, 5.046 na rede municipal, 261 em escolas da rede municipal e estadual, 1 na rede municipal e federal. Desse grupo, 5.396 são do sexo feminino, 431 são do sexo masculino e 2 outro.

A amostra da Região Sul computou a resposta de 625 docentes, sendo 69 do Paraná, 87 de Santa Catarina e 469 do Rio Grande do Sul (RS). Desse grupo de docentes, 607 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Especificamente, a amostra do Rio Grande do Sul teve 499 docentes respondentes. Destes, foram considerados para as respostas 469 docentes que atuavam 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.

No recorte relativo aos municípios de Pelotas e Capão do Leão (ambos do RS), obtivemos 80 respostas, com 69 docentes atuando 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.

Na próxima seção, fazemos a descrição e discussão dos resultados obtidos tomando como parâmetro os dados do Rio Grande do Sul para estabelecer um comparativo no âmbito nacional/regional (Brasil/Região Sul) e no âmbito estadual/local (RS/Pelotas + Capão do Leão) em torno de duas questões do Survey exploradas neste artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de discussão dos resultados, levamos em consideração uma prática que caracterizou o período de pandemia no Brasil: a constante guerra de narrativas. Isso foi feito não apenas para contextualizar as ações do governo em âmbito federal, mas também para pensar seus efeitos sobre os profissionais do ensino. Nesse sentido, operamos com a noção de que a guerra de narrativas se caracteriza como uma disputa em que diferentes versões ou interpretações de uma mesma realidade são manifestadas por

grupos ou indivíduos que buscam impor sua visão para moldar a opinião pública. Na guerra de narrativas, o poder e a legitimidade dependem da imposição de discursos específicos sobre a verdade, e o poder que opera está intimamente ligado ao controle do discurso e da verdade, pois a intenção é a de moldar por meio de narrativas dominantes a percepção coletiva de fatos e conflitos (Lyotard, 2019).

Um dos objetivos do Survey era o de identificar, no processo de retorno ao ensino presencial, o grau de desafio atribuído pelos professores tomando como base princípios que sustentam os processos educativos ou fazem parte da tarefa docente. Para isso, os professores indicavam o grau de desafio em uma escala de 0 a 10, sendo 0 considerado menor desafio e 10 maior desafio.

Com base nos resultados obtidos, problematizamos se o grau de dificuldade expresso pelos professores dos anos iniciais em torno das dimensões investigadas pode estar relacionado a fatores específicos por eles vividos conforme o modo como as redes de ensino em que atuavam coordenaram as atividades educacionais durante a pandemia. Desse modo, talvez o grau elevado tenha relação com a prática de ter sentido na pele a ausência de condições materiais para o trabalho pedagógico (Haddad Ferreira; Barbosa, 2020) e ou de ter lidado com a desarticulação de informações e orientações por parte das mantenedoras e gestores das redes de ensino (Lund, 2022).

Ainda considerando os elementos teórico-empíricos trazidos pelos estudos de Bof, Basso e Santos (2022) e de Oliveira e Pereira Junior (2020), entendemos que a percepção sobre a desigualdade na oferta de estratégias de ensino e aprendizagem entre as redes de ensino e as escolas de um mesmo sistema também pode ter sido um fator que intensificou o grau de percepção dos professores sobre as rupturas e as discontinuidades no processo de escolarização e alfabetização das crianças tanto durante o ensino remoto como no retorno ao ensino presencial.

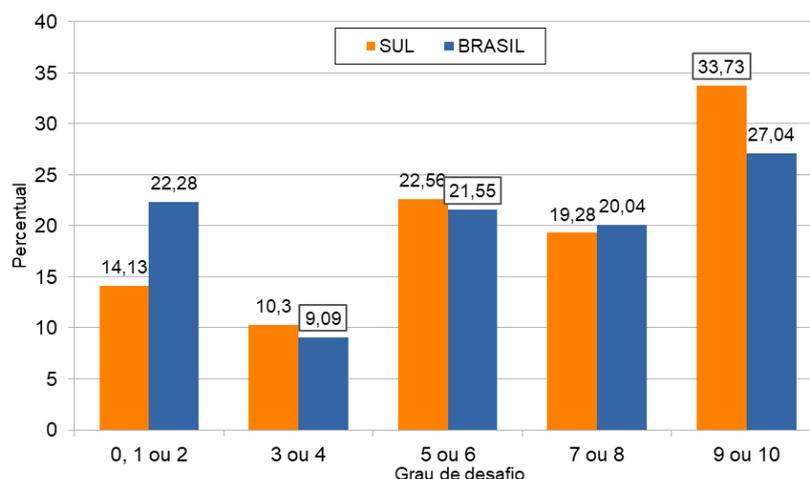
No processo de discussão dos resultados também consideramos a hipótese de que as práticas de negacionismo manifestadas por agentes do governo federal, como as várias falas proferidas pelo Ministro Abraham Weitraub, em que ridicularizava ou subalternizava os professores ou atacava as instituições democráticas da República (Santana, 2021), entre elas a Educação Pública, podem ter sido um dos fatores considerados pelos professores como gerador de rupturas e discontinuidades nos processos educativos. De todo modo, fica como suspeição, porque em razão da própria limitação da metodologia utilizada não há evidências que nos permitam demonstrá-la contundentemente.

Embora a pandemia tenha alterado substancialmente as formas de trabalho docente e de desenvolvimento dos processos de ensino, reiteramos que muitos professores

demonstraram capacidade de rapidamente reorganizar práticas visando estabelecer condições favoráveis para que as crianças continuassem tendo assegurado o seu direito de escolarização. E essa mesma capacidade se manteve ativada na volta ao ensino presencial, neste caso, voltada para as necessidades manifestadas pelas crianças ao retornarem à sala de aula presencial e atenta às lacunas observadas em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Na sequência, apresentamos e discutimos os dados relativos ao grau de desafio percebido em relação a “Lidar com rupturas e descontinuidade do processo educativo”, considerando, em sequência, as três estratificações feitas: Figura 1 – Brasil e Região Sul; Figura 2 – Rio Grande do Sul; Figura 3 – Rio Grande do Sul e Pelotas + Capão do Leão.

Figura 1: Lidar com rupturas e descontinuidade do processo educativo: Brasil e Região Sul

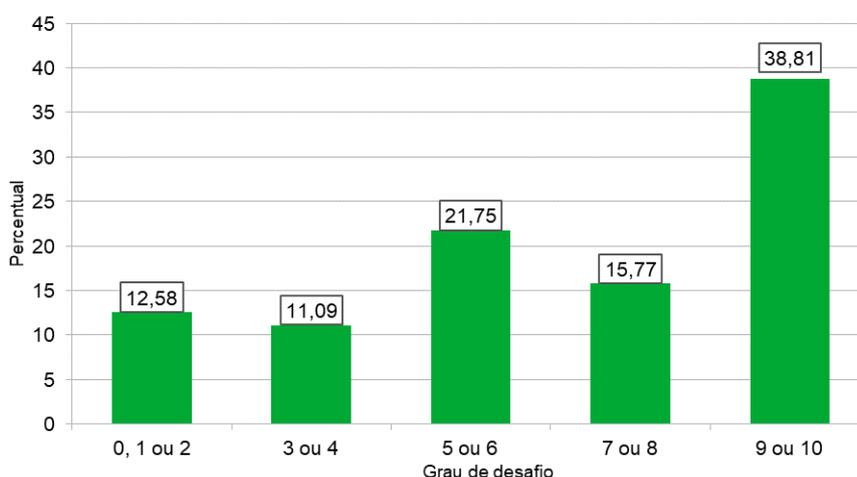


Fonte: Survey AlfaRede, 2023.

Na Figura 1, observam-se comportamentos *sui generis*, isto é: a) os graus de desafios intermediários (ou seja, excluindo os intervalos menos desafiadores (0, 1 ou 2) e mais desafiadores (9 ou 10) da Região Sul e do Brasil são muito parecidos; b) nos graus extremos há uma inversão de padrão, onde o Brasil acha bem menos desafiador lidar com as rupturas do que a Região Sul, pois em nível nacional 22,28% dos professores entendem ser pouco desafiador, já a Região Sul sinalizou 14,13%; já ao se verificar o nível máximo de desafio, a Região Sul acha bem mais desafiador do que o Brasil (33,73% contra 27,04%); c) os percentuais de nível mais baixo de desafio e nível mais alto de desafio para o Brasil são muito parecidos (22,28% e 27,04%, respectivamente), mas para a Região Sul isso não ocorre, pois o percentual de professores que entendem ser muito desafiador é mais que o dobro de professores que entendem ser pouco desafiador (33,73% contra 14,13%, respectivamente).

Ao se analisar o recorte relativo apenas ao estado do Rio Grande do Sul – Figura 2 –, notou-se que lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo foi um desafio forte, pois 38,81% dos professores indicaram as dificuldades máximas (9 e 10). Em termos quantitativos, este último intervalo é a junção das duas maiores frequências, em que 68 pessoas indicaram dificuldade 9, e 114 a dificuldade 10, de um total de 469 respostas. Ainda, percebe-se que para os respondentes do RS, considerando o nível de dificuldade maior ou igual a 5, foi mais difícil lidar com esse desafio (76,33%, a partir da Figura 2), quando comparado ao Brasil (68,63%, a partir da Figura 1).

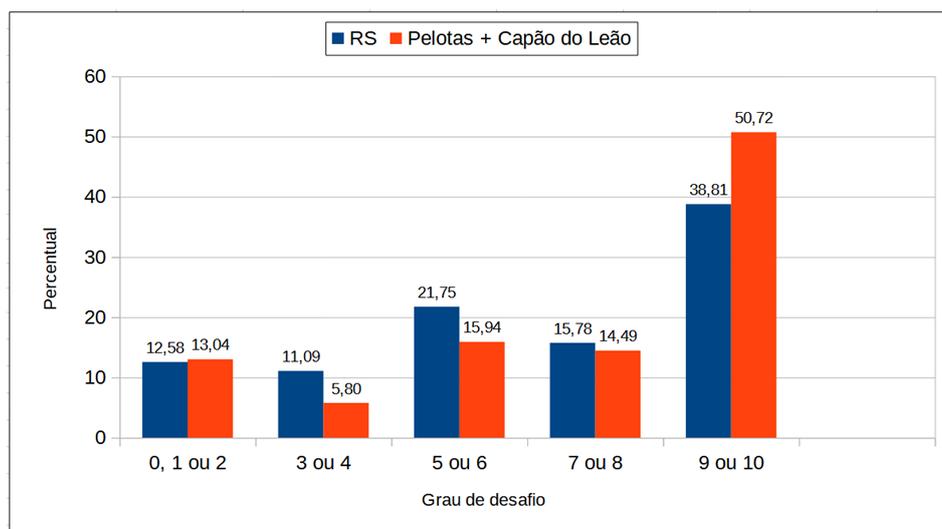
Figura 2: Lidar com rupturas e descontinuidade do processo educativo: Rio Grande do Sul



Fonte: Survey AlfaRede, 2023.

Por último, estabelecemos uma comparação entre os dados de docentes de redes de ensino do estado do Rio Grande do Sul com as respostas de docentes que atuam em redes de ensino de dois municípios do extremo sul do estado gaúcho, conforme Figura 3.

Figura 3: Lidar com rupturas e descontinuidade do processo educativo: Rio Grande do Sul e Pelotas + Capão do Leão



Fonte: Survey AlfaRede, 2023.

Neste caso, o comportamento do grau de desafio indicado pelos 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 nos níveis menores de desafio (0, 1, 2) estando a maioria concentrada nos altos graus (9, 10). Esse dado sinaliza que a volta ao presencial pode ter representado uma dificuldade em razão de diferentes fatores, como os relacionados a orientações e informações desencontradas emitidas pelas secretarias municipais das duas redes de ensino, aspecto identificado em pesquisa concluída (Lund, 2022) ou aqueles relativos aos efeitos de se ter ficado em isolamento social. Para alguns profissionais, o retorno ao presencial representou um fator estressante em razão do medo de ainda poder se contaminar ou por ter desenvolvido certo tipo de fobia social na pandemia ou mesmo por conta da alta carga emocional dispendida para realizar o trabalho pedagógico de forma presencial.

Em estudo também vinculado ao projeto AlfaRede, Andrade *et al.* (2022) dialogaram com um grupo de 11 docentes que trabalhavam nas redes públicas de ensino de Porto Alegre/RS e de sua região metropolitana. É importante informar que o retorno ao presencial ocorreu em um contexto em que o nível de contaminação ainda era alto, embora a maior parte da população já estivesse com as duas doses de vacinação completas. Como resultados da pesquisa, as autoras afirmam que os relatos das professoras evidenciam que o retornar e ocupar o espaço da escola e lá realizar as atividades da sala de aula após todo o tempo de afastamento foi uma tarefa emocionalmente exigente. Com base nos relatos, as autoras do estudo identificaram três tipos de comportamentos preponderantes: aspectos socioafetivos relacionados à ansiedade das professoras com o retorno e o convívio no

cotidiano da sala de aula; preocupações com a necessidade de brincar das crianças; e investimento pedagógico das professoras visando restabelecer rotinas que auxiliassem as crianças em sua compreensão acerca das dinâmicas escolares. De acordo com as autoras, “o retorno à escola implicou não só a preocupação em voltar a ocupar o espaço da escola ou a retomada de uma rotina, mas, principalmente, em aprender a ser e agir como professora e como estudante neste espaço conhecido, mas que se mostrou tão diferente” (Andrade *et al.*, 2022, p. 8).

Outro fator que certamente colocou o retorno ao presencial como alto desafio foi a consciência por parte dos docentes frente às consequências decorrentes do tempo de ensino remoto na pandemia sobre os processos de alfabetização das crianças. No campo aberto para comentários no questionário do Survey, localizamos relatos que manifestam preocupações sobre este aspecto e reivindicam a presença do Estado como agente responsável pela garantia de recursos humanos, condições de infraestrutura física e formação pedagógica para que os processos de recuperação de aprendizagens possam ser realizados com qualidade e êxito. Em um deles, a respondente pede pela presença mais efetiva da Secretaria Municipal de Educação e por uma atuação mais colaborativa com a escola e os professores. Expressa a necessidade de que os gestores respeitem os que estão no “chão da escola” e acolham os problemas e resultados da avaliação de aprendizagem reportados pelos docentes. E ainda reforça preocupação com os resultados finais da avaliação, solicitando que os mesmos não sejam considerados como o fim do processo e que, independentemente dos índices obtidos, estes não sejam mascarados para corresponder a alguma expectativa e/ou demanda de governo. Por fim, faz um desabafo: “Sofremos desde sempre com a falta de professores, em todos os anos escolares e sem professor não há educação” (Resposta n. 499, Survey AlfaRede, 2023).

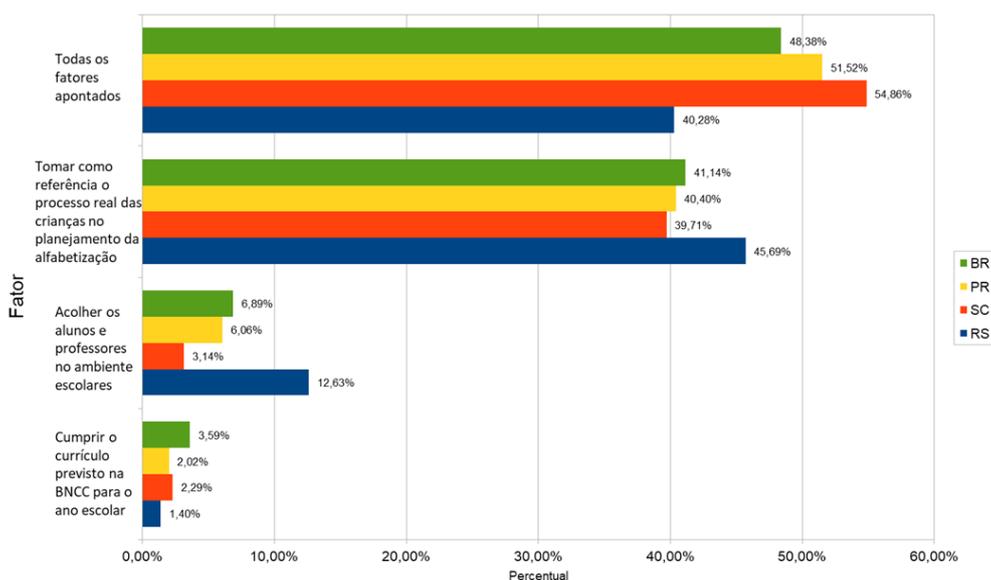
A preocupação com a constituição e o fortalecimento das equipes de coordenação pedagógica nas escolas como serviço necessário para que a alfabetização das crianças aconteça também foi capturada pelo Survey. Uma das respondentes escreve que a tarefa de alfabetização envolve todos os setores da escola, especialmente a supervisão e a orientação educacional. Segundo a professora, estes setores podem contribuir com os processos de avaliação da aprendizagem em leitura e escrita e auxiliar o professor no planejamento de sua intervenção pedagógica: “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” (Resposta n. 490, Survey AlfaRede, 2023). Além disso, localizamos outros registros em que os docentes respondentes sugerem que a equipe diretiva pode coordenar processos mais amplos na escola como forma de

favorecer a aprendizagem das crianças. As seguintes estratégias são citadas: realização de conselho de classe; conversas e orientações sistemáticas às famílias; encaminhamento de crianças para o atendimento especializado; organização e manutenção dos Laboratórios de Aprendizagem; elaboração de Projetos de Recomposição da Aprendizagem.

Reafirmando nossa posição em defesa dos professores como profissionais que dominam conhecimentos e possuem competências necessárias para realizar o trabalho de alfabetização, atuando como agentes centrais do processo de garantia do direito à educação, discutimos os resultados relativos à sua percepção sobre o que consideraram mais importante na volta ao ensino presencial após o remoto. Para isso, um item do questionário do Survey solicitava que os docentes assinalassem a opção que melhor expressava o que considerava como mais importante na volta ao ensino presencial: 1. cumprir o currículo previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ano escolar; 2. tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização; 3. acolher os alunos e professores no ambiente escolar; 4. todas as anteriores. A questão permitia escolher apenas uma dessas alternativas.

Os resultados obtidos foram discutidos considerando duas comparações: entre Brasil e estados da Região Sul, conforme Figura 4; e Rio Grande do Sul e Pelotas + Capão do Leão, de acordo com a Figura 5.

Figura 4: Aspectos mais importantes na volta ao ensino presencial: Brasil e estados da Região Sul



Fonte: Survey AlfaRede, 2023.

De acordo com a análise da Figura 4, nota-se que as tendências por fatores nos estados do Paraná e Santa Catarina acompanham o padrão apresentado pelo Brasil.

Contudo, o padrão apresentado pelo Rio Grande do Sul é diferente dos demais, em todos os fatores. No que se refere ao fator “cumprir o currículo previsto na BNCC para o ano escolar”, no caso do Rio Grande do Sul, em plena pandemia, a Secretaria de Educação manteve a implantação do seu documento curricular, denominado de Referencial Curricular Gaúcho (RCG), desconsiderando os apelos dos professores que reportavam às direções das escolas as dificuldades que estavam tendo para realizar as práticas de alfabetização durante o ensino remoto. O RCG foi elaborado em consonância com a BNCC e adaptado às necessidades regionais do estado.

Durante o primeiro ano da pandemia, a Secretaria de Educação adotou algumas estratégias de monitoramento como cursos de formação continuada de professores, avaliações diagnósticas dos estudantes que mediam o impacto das mudanças do currículo na aprendizagem, cujos resultados deviam ser inseridos pelos professores em sistema próprio da Secretaria Estadual, consultas públicas e parcerias com instituições privadas. Entre as instituições contratadas com recursos públicos estavam a Fundação Itaú Social, que ofereceu apoio técnico para a formação continuada de professores e o desenvolvimento de políticas de educação em tempos de pandemia; e a Fundação Lemann, que forneceu apoio técnico em processos de gestão e avaliação escolar, especialmente por meio de estratégias de monitoramento e controle da avaliação da aprendizagem.

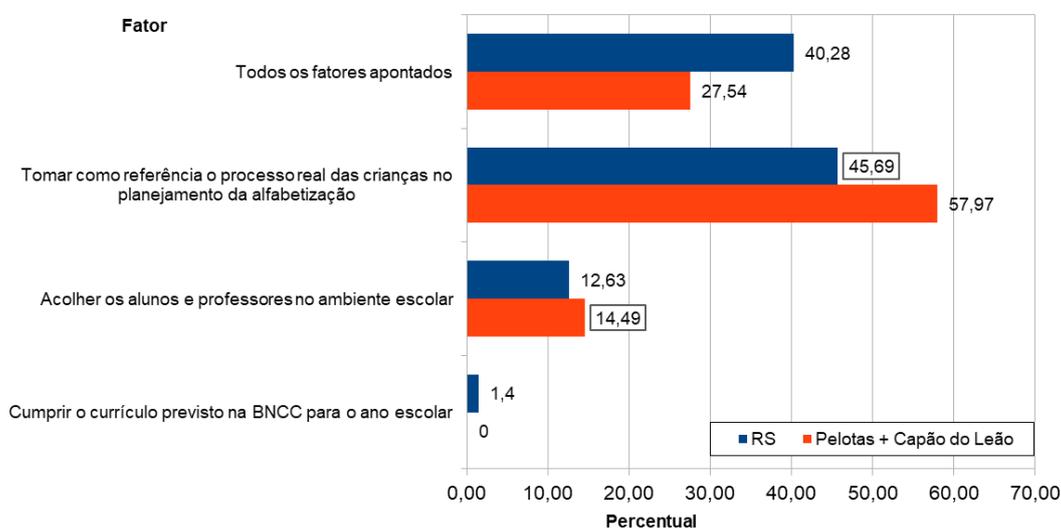
Talvez a prática adotada pela pasta de Educação no estado do Rio Grande do Sul tenha produzido entre os docentes participantes da pesquisa uma percepção sobre a completa indiferença do governo frente as reais demandas oriundas das escolas e dos próprios professores, o que os levou a não considerar este fator como mais importante. Nossa suspeita também se deve ao fato de que o RCG teve pouca discussão no âmbito de instâncias colegiadas, inclusive entre os professores, bem como caracterizou-se mais como um documento prescritivo e menos como documento orientador das práticas pedagógicas (Freitas; Silva, 2023). E, ainda, no Rio Grande do Sul, geralmente os professores dos anos iniciais não costumam ter uma forte adesão a documentos com tais características.

Ao se considerar o fator “todas as alternativas”, inferimos que cumprir o currículo previsto na BNCC para o ano escolar, juntamente com os outros dois fatores, foram considerados como aspectos importantes na volta ao ensino presencial. Comparativamente, os dados do Rio Grande do Sul mostram que os professores consideram “o processo real das crianças no planejamento da alfabetização” como o fator mais importante, ficando este bem acima do percentual observado na amostra nacional.

Quando realizada a comparação entre os resultados do Rio Grande do Sul e conjuntamente os municípios de Pelotas e Capão do Leão, os fatores “acolher os alunos e

professores no ambiente escolar” e “cumprir o currículo previsto na BNCC para o ano escolar” têm comportamentos semelhantes entre as respostas do Rio Grande do Sul e de Pelotas + Capão do Leão. Contudo, o fator “tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização” é muito mais indiciado em Pelotas + Capão do Leão do que em relação ao Rio Grande do Sul. Ainda quando da sinalização de todos os fatores, Pelotas + Capão do Leão têm uma incidência bem menor que o Rio Grande do Sul, de forma a percebermos que estes dois municípios tendem a ser mais específicos no apontamento dos fatores.

Figura 5: Aspectos mais importantes na volta ao ensino presencial: Rio Grande do Sul e Pelotas + Capão do Leão



Fonte: Survey AlfaRede, 2023.

No que se refere ao fator “tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização”, nota-se a prevalência deste aspecto como mais importante para a maioria dos respondentes da pesquisa. Assim como, ao se comparar os resultados do Rio Grande do Sul e dos dois municípios com os dados dos demais estados da Região Sul e do Brasil, observa-se que também o fator “acolher os alunos e professores no ambiente escolar” alcançam percentuais mais altos.

Reconhecemos, por fim, que a linha de exploração desse conjunto de dados apresenta certas limitações, como a de não obter justificativas ou motivos que explicitem as razões das escolhas feitas pelos professores em torno das alternativas selecionadas. Por outro lado, o tratamento dos dados por meio da Estatística Descritiva, aliada às problematizações críticas e as posições interpretativas assumidas deram condições para que um conjunto de relações fossem exploradas articulando evidências tanto da pesquisa

por nós realizada como de outros estudos revisados. Sobretudo, entendemos que pesquisas como esta são mais uma contribuição para fortalecer e reconhecer que em meio a precariedade os professores resguardam a estabilidade da instituição escolar como resultado de muito trabalho e esforço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi o de tematizar percepções dos professores sobre aspectos relacionados à volta ao ensino presencial. Para isso, observamos o grau de desafio por eles atribuídos sobre lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo. Também analisamos as indicações feitas pelos docentes em torno de fatores por eles considerados como os mais importantes na volta ao ensino presencial. Nas duas situações analisadas, os resultados obtidos foram explorados com base em elementos contextuais e teórico-interpretativos sistematizados a partir de estudos revisados.

Embora se observe variações entre as percepções dos professores de acordo com a estratificação feita, nacional/regional ou estadual/local, é possível notar que lidar com as rupturas e descontinuidades do processo educativo foi considerado em um grau maior de desafio pela maioria dos docentes respondentes. Tanto na amostra nacional como regional, preponderam as respostas em nível de dificuldade maior ou igual a 5, o que, no caso do Rio Grande do Sul, se observa este desafio ainda maior se comparado com os dados dos respondentes em âmbito nacional, onde os percentuais, respectivamente, foram de 76,33% e 68,63%. No caso dos dados relativos aos municípios de Pelotas e Capão do Leão, observa-se a mesma tendência, porém já um pouco mais acentuada (81,15%), sendo a concentração situada no mais alto grau de desafio (9 e 10), com 50,72% das respostas.

Ainda que alguns elementos reportados pelos professores no Survey tenham sido trazidos no processo de discussão dos resultados, não foi possível explorar melhor a atribuição feita pelos docentes. Contudo, essa ausência nos permitiu refletir sobre aspectos trazidos por outros estudos para estabelecer algumas ilações feitas ao longo do texto. Tal estratégia por nós adotada foi realizada justamente para que se possa pensar que os professores, tanto durante a pandemia como no período de volta presencial, apesar das condições precárias ou praticamente ausentes para realizar o trabalho pedagógico, não se eximiram da tarefa de resguardar o direito à alfabetização.

As soluções encontradas para manter o ensino funcionando são evidências de que os professores desempenham suas atividades profissionais demonstrando conhecimento

pedagógico e competência para avaliar e tomar decisões assertivas em termos de produção de situações de ensino adequadas e voltadas para as reais necessidades das crianças. Esse domínio fica de alguma forma evidenciado pela posição manifestada pelos professores ao responderem o que consideravam como mais importante na volta ao ensino presencial. O fator que obteve maior índice mostra que a escolarização e o próprio processo de alfabetização em si envolvem o fortalecimento da docência e da infância, e o reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são práticas culturais humanas realizadas entre adultos e crianças. Por isso, é preciso “tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização”.

Desse modo, considerando especialmente esse último aspecto explorado na análise dos dados, entendemos que mais alguns elementos foram reunidos para ampliar a posição defendida por nós de que a escola e a docência são domínios de natureza pública que precisam ser defendidos e resguardados para o bem comum, como a garantia do direito que toda criança tem de aprender a ler e escrever.

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, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Acesso em 15jan. 2021.

ANDRADE, Sandra D. S. *et al.* Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. *Cadernos de Educação*, [S.l.], v.66, p. e176622, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23305>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BARROS-MENDES, Adelma *et al.* Alfabetização em tempos de pandemia no Estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar (org.). *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 352-374.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 7, p. 241-275, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5573>. Acesso em: 21 mai. 2023.

CRESWELL, John W. *Pesquisa educacional: planejamento, condução e avaliação de pesquisas quantitativas e qualitativas*. 4.ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

CRESWELL, JohnW.; GUETTERMAN, Timothy C. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 6th ed. New York: Pearson, 2019.

DUARTE, Alexandre W. B.; OLIVEIRA, Dalila A. Direito à educação e desigualdades: efeitos estruturais e escolares durante a pandemia da covid-19 no Brasil. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17886, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17886>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREITAS, Fabrício M.; SILVA, João A. da. As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5149>. Acesso em: 11 nov. 2022.

HADDAD FERREIRA, Luciana; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 22 dez. 2020.

LAMARÃO, Sergio; URBINATI, Inoã C. Gripe Espanhola [Verbetes]. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord.). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República 1889-1930*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/gripe-espanhola>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LUND, Juliana A. *Práticas docentes em tempos de pandemia COVID-19*. 2022, 147f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna: relatório sobre o saber*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

NÖRNBERG, Marta; LUND, Juliana A.; GONÇALVES, Simone da Silva. Ensino Remoto Emergencial: reconfigurações da escola e do trabalho docente. *Revista Cocar*, [S.l.] v.1, n.28, 2024, p. 1-20. [no prelo].

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação [Entrevista]. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, vol. 7, n. 3, ago 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 23 dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JUNIOR, Edimilson A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PORTO, Gilceane C. *et al.* A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar (org.). *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 124-147.

SANTANA, Gabriel do N. A construção de discursos antidemocráticos no governo Bolsonaro: análise da fala de Abraham Weintraub em reunião ministerial. *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e542, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/542>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SURVEY Alfared. Excel, Microsoft Office 2002, Versão 2002. 1 arquivo, 1.510.849 bytes. Planilha Eletrônica de Dados, 2023.

XIMENES, Daniel de A.; AGATTE, Juliana P. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1662>. Acesso em: 22 set. 2024.