



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAMON FERNANDES RAMOS**

**MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA COVID-19 NAS**  
**ATIVIDADES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE**  
**PACATUBA/CE**

**FORTALEZA**

**2025**

RAMON FERNANDES RAMOS

MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA COVID-19 NAS  
ATIVIDADES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE  
PACATUBA/CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação e Humanidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

Coorientador: Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R146m Ramos, Ramon Fernandes.

Marcas da pandemia na docência : a influência da covid-19 nas atividades docentes de uma escola pública do Município de Pacatuba/CE / Ramon Fernandes Ramos. – 2025.

172 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Patrícia Helena Carvalho Holanda .

Coorientação: Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros.

1. Pandemia Covid-19. 2. Influência da Covid-19. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Formação Docente. 5. Identidade Docente. I. Título.

CDD 370

---

RAMON FERNANDES RAMOS

MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA COVID-19 NAS  
ATIVIDADES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE  
PACATUBA/CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação e Humanidades.

Aprovada em 09/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Helena Carvalho de Holanda (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros  
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Gisanfran Nazareno Mota Jucá  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Zilda Maria Menezes Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, pela força, saúde e amparo.

À minha Mãe e família, pela pessoa que sou e apoio.

À prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Helena Carvalho de Holanda, pela excelente orientação.

Ao Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros, pela ótima orientação.

Aos professores participantes da Banca examinadora, Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres, Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá e Dra. Zilda Maria Menezes Lima, pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma, da Linha, doravante eixo, LHEC.

Aos colegas trabalho de Doutora, pelas reflexões, críticas e sugestões.

À escola que acreditou e nos permitiu essa empreitada.

## RESUMO

A presente tese objetiva analisar as transformações e a influência da pandemia de COVID-19 nas práticas docentes em uma escola pública do município de Pacatuba/CE. A pesquisa se aprofunda nos impactos específicos sobre as práticas pedagógicas, a construção da identidade docente e os processos de desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa adota a metodologia da História Oral (Ferreira e Amado, 2006), fundamentada em Gisafran Jucá (2011, 2014), e analisa qualitativamente os depoimentos de professoras e professores à luz da abordagem dialógica de Bakhtin (1981; 2000; 2009; 2010; 2015). As entrevistas revelaram os graus de influência da pandemia nas práticas docentes, desde transformações diretas até efeitos indiretos em consequência do isolamento social, fechamento das escolas e imposição do ensino remoto emergencial. Os resultados mostram marcas tipificadas em sete categorias, que variam entre inovações consolidadas, práticas abandonadas, ações transitórias e estratégias ressignificadas, incluindo a recomposição de aprendizagens como política emergente. O estudo evidencia ainda os efeitos sobre planejamento, conteúdos, aulas, avaliação, relações interpessoais, formação e identidade docente, destacando a consolidação da docência digital e a ampliação da dimensão socioemocional do trabalho docente. Conclui-se que a pandemia gerou transformações tensionadas entre inovação e regulação, mas também de ampliação da identidade docente, que incorpora novos sentidos para o ato educativo e abre caminhos para futuras pesquisas sobre docência em contextos de crise.

**Palavras-chave:** docência; pandemia da Covid-19; história oral; identidade docente; práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the marks left by the COVID-19 pandemic on teaching practices in a public school in Pacatuba, Ceará, focusing on their impact on pedagogical practices, teacher identity, and professional development. The research adopts Oral History methodology, based on Gisanfran Jucá, and conducts a qualitative analysis of teachers' testimonies using Bakhtin's dialogical approach. The interviews reveal how the pandemic exerted different degrees of influence on teaching practices, ranging from direct transformations to indirect effects mediated by social isolation, school closures, and the imposition of emergency remote teaching. Results point to seven typologies of marks, ranging from consolidated innovations to abandoned practices, transient actions, and re-signified strategies, including learning recovery as an emerging policy. The study also highlights the impacts on lesson planning, content, classes, assessment, interpersonal relations, teacher education, and professional identity, underscoring the consolidation of digital teaching and the strengthening of the socio-emotional dimension of teaching. It concludes that the pandemic left a hybrid legacy, marked by tensions between innovation and regulation, but also by an expanded teacher identity that incorporates new meanings into the educational act and paves the way for further research on teaching in times of crisis.

**Keywords:** teaching; Covid-19 pandemic; oral history; teacher identity; pedagogical practices.

## RESUMEN

Esta tesis analiza las huellas dejadas por la pandemia de la COVID-19 en la docencia de una escuela pública del municipio de Pacatuba, Ceará, con énfasis en los impactos sobre las prácticas pedagógicas, la identidad docente y los procesos formativos. La investigación adopta la metodología de la Historia Oral, basada en Gisanfran Jucá, y realiza un análisis cualitativo de los testimonios de profesoras y profesores a la luz del enfoque dialógico de Bajtín. Las entrevistas revelan cómo la pandemia ejerció distintos grados de influencia en las prácticas docentes, que van desde transformaciones directas hasta efectos indirectos mediados por el aislamiento social, el cierre de las escuelas y la imposición de la enseñanza remota de emergencia. Los resultados muestran siete tipologías de huellas, que oscilan entre innovaciones consolidadas, prácticas abandonadas, acciones transitorias y estrategias resignificadas, incluida la recomposición de aprendizajes como política emergente. El estudio también evidencia los efectos sobre la planificación, los contenidos, las clases, la evaluación, las relaciones interpersonales, la formación y la identidad docente, destacando la consolidación de la docencia digital y la ampliación de la dimensión socioemocional del trabajo docente. Se concluye que la pandemia dejó una herencia híbrida, de tensiones entre innovación y regulación, pero también de ampliación de la identidad docente, que incorpora nuevos sentidos al acto educativo y abre caminos para futuras investigaciones sobre la docencia en contextos de crisis.

**Palabras clave:** docência; pandemia de la Covid-19; historia oral; identidad docente; prácticas pedagógicas.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Mapa de localização da escola pesquisada .....	19
Figura 2	- Evolução do tempo no período da pesquisa - 2019 a 2024 .....	31
Tabela 1	- Categorias iniciais de professoras/es participantes .....	40
Tabela 2	- Categoria de professoras/es participantes da pesquisa .....	41
Tabela 3	- Nome fictício de professoras/es da pesquisa .....	42
Quadro 1	- Sequência das/os professoras/es entrevistadas/os .....	45
Quadro 2	- Locais das entrevistas .....	69
Figura 3	- Ambiente Virtual da plataforma Jitsi .....	102
Figura 4	- Ferramentas digitais da SEDUC/CE .....	103
Figura 5	- Trecho do plano de trabalho remoto - PTR .....	107
Figura 6	- Parte do Horário Escolar do durante o Ensino Remoto Emergencial .....	108
Tabela 4	- Número de Decretos estaduais do Governo do Ceará .....	109
Figura 7	- A influência da COVID-19, na perspectiva causal .....	119
Quadro 3	- Os graus ou níveis de influência da COVID-19 nas práticas docentes .....	120
Quadro 4	- Síntese dos níveis de influência nas práticas docentes .....	123
Quadro 5	- Tipologias das Marcas da Pandemia .....	124
Quadro 6	- Resumo da prática: Planejamento .....	126
Quadro 7	- Comparativo mostrando a seleção de conteúdos nos três períodos .....	130
Quadro 8	- As características dos objetivos das aulas .....	134
Quadro 9	- As características dos objetivos das aulas nos três períodos .....	134
Quadro 10	- As marcas da pandemia na metodologia das aulas .....	137
Quadro 11	- Metodologia das aulas no contexto da pandemia .....	138
Quadro 12	- Situação da Avaliação Escolar interna .....	140
Quadro 13	- Situação da Avaliação Escolar externa .....	141
Quadro 14	- A formação docente no contexto pandêmico .....	145
Quadro 15	- As marcas da pandemia nos vínculos afetivos .....	148
Quadro 16	- Marcas da pandemia na perspectiva da Identidade docente .....	151
Quadro 17	- Síntese dos níveis de influência e tipos de marcas da pandemia .....	154

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização e problematização .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos da pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>1.4</b>	<b>Estrutura da tese .....</b>	<b>26</b>
<b>2</b>	<b>VOZES DA RESISTÊNCIA: PRÁTICAS E SABERES EM TEMPOS DE CRISE .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>A História Oral e Análise do Discurso como estratégia de escuta .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.1</b>	<b><i>Memória e subjetividade .....</i></b>	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.1</b>	<b><i>Perfis e trajetórias docentes .....</i></b>	<b>43</b>
2.2.1.1	Professor Bento .....	45
2.2.1.2	Professor Pedrinho .....	48
2.2.1.3	Professor Visconde .....	51
2.2.1.4	Professora Emília .....	53
2.2.1.5	Professora Magali .....	55
2.2.1.6	Professora Mônica .....	58
2.2.1.7	Professora Narizinho .....	60
2.2.1.8	Professora Rosinha .....	63
<b>2.2.2</b>	<b><i>A escola como cenário da pesquisa: o palco de trânsito dos sujeitos .....</i></b>	<b>66</b>
<b>2.2.3</b>	<b><i>O labirinto da pesquisa: entre a gestão e a escuta .....</i></b>	<b>68</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1</b>	<b>Docência e identidade: uma construção multifacetada .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação docente: entre o necessário e possível .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.1</b>	<b><i>Espaços de formação em tempos de crise .....</i></b>	<b>78</b>
<b>3.3</b>	<b>Práticas docentes: fundamentos, escolhas e vivências .....</b>	<b>80</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>O planejamento escolar: mediação entre intenção e ação .....</i></b>	<b>82</b>
3.3.1.1	Conteúdos e objetivos: o currículo em movimento .....	83
<b>3.3.2</b>	<b><i>A Aula: espaço de mediação e avaliação .....</i></b>	<b>86</b>
3.3.2.1	A avaliação em tempos incertos .....	88
3.3.2.2	Tecnologias digitais e reinvenção metodológica .....	90

3.3.3	<i>As relações interpessoais: afetos, presenças e resistências</i> .....	93
4	<b>A ESCOLA EM SUSPENSÃO</b> .....	98
4.1	<b>A Iminência da pandemia: entre limites e afetos</b> .....	100
4.2	<b>Mudanças institucionais e desafios docentes: o período pandêmico</b> .....	102
4.3	<b>Fim do ensino remoto emergencial, não da pandemia: a 2ª transição</b> .....	111
5	<b>MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA</b> .....	118
5.1	<b>Analisando o planejamento escolar</b> .....	125
5.2	<b>Discutindo os conteúdos curriculares</b> .....	127
5.3	<b>As aulas em meio à pandemia</b> .....	131
5.3.1	<i>Os objetivos das aulas</i> .....	133
5.3.2	<i>A sala de aula, os métodos e meios de ensino</i> .....	136
5.3.3	<i>A avaliação escolar</i> .....	139
5.4	<b>Formação docente</b> .....	144
5.5	<b>Relações interpessoais</b> .....	147
5.6	<b>Identidade docente</b> .....	150
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS</b> .....	169
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	171

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a essa tese investiga as rupturas deixadas pela pandemia da COVID-19 nas práticas docentes de uma escola pública estadual localizada no município de Pacatuba/CE. Trata-se de um estudo qualitativo fundamentado na escuta sensível de professoras e professores que atuaram na linha de frente do ensino durante e após o período pandêmico. A investigação, propriamente dita, se concentrou em compreender de que modo a pandemia influenciou o planejamento, as aulas, as avaliações, as relações interpessoais entre professoras/es para com as/os estudantes, os materiais de apoio e a própria identidade profissional das/dos docentes. Mais do que um levantamento de dados sobre a crise sanitária, a tese propõe uma análise dialógica das experiências e saberes produzidos no contexto de emergência, a partir das vozes daqueles que viveram essa travessia no cotidiano escolar.

As reflexões discutidas tratam das consequências diretas e indiretas sofridas pela atividade docente durante a problemática da emergência global da COVID-19 e seus impactos disruptivos nos vários âmbitos da atividade humana, com especial atenção ao setor da educação, em particular a escola básica. A pandemia forçou uma aligeirada mudança na modalidade de ensino-aprendizagem ao migrar do ensino presencial tradicional para o ensino remoto no período de isolamento social, momento crítico da crise sanitária, impondo um cenário novo às/aos professoras/es onde são desafiadas/os tanto em suas práticas laborais quanto em sua identidade profissional e pessoal.

Com efeito, o título proposto para a tese, “Marcas da Pandemia na Docência: A Influência da COVID-19 nas Atividades Docentes de uma Escola Pública do Município de Pacatuba/CE” pode promover algum tipo de expectativa na(o) leitora(or) acerca do período *sui generis* vivenciado por toda a humanidade, não sem traumas. Contudo, deixamos claro que é na educação, especialmente na escola onde nos posicionamos para extrair das impressões e percepções a partir das falas dos docentes de uma escola da rede estadual, elementos auxiliares na compreensão da realidade vivida pela escola após a retomada do ensino presencial.

O período pandêmico representou um dos eventos mais impactantes da história recente, atravessando dimensões sociais, econômicas, culturais e educacionais em escala global. No campo da educação, os efeitos foram imediatos e abruptos: escolas fecharam suas portas, A pandemia de COVID-19 atravessou os espaços escolares, exigindo adaptações abruptas nas práticas docentes;

- O silenciamento das escolas não foi apenas físico, mas também simbólico;
- A docência foi atravessada por novas formas de resistência e sofrimento, expressas nas palavras das/os próprias/os docentes;
- Redesenho de afetos, dinâmicas de ensino, rotinas e relações intra e interfamiliares, estruturas emocionais;

Nesse atípico contexto há marcas ainda em processo de compreensão. Mais do que mudanças técnicas ou metodológicas, a pandemia afetou as dimensões subjetivas, relacionais e institucionais da prática pedagógica, convocando professores e professoras a reinventarem suas formas de ensinar, avaliar, planejar e se relacionar com os estudantes. Ao mesmo tempo, revelou fragilidades estruturais da escola pública brasileira e destacou, de forma dramática, a resiliência, a criatividade e a capacidade de resistência do magistério.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, que busca compreender as marcas da pandemia nas práticas docentes a partir da escuta sensível e do diálogo com professores(as) de uma escola pública estadual de tempo integral, localizada em Pacatuba/CE. O estudo propõe-se a registrar e interpretar narrativas docentes, compreendendo nelas não apenas um testemunho sobre um período crítico, mas também a construção de sentidos sobre a docência em tempos de crise e reconstrução.

### 1.1 Contextualização e Problemática

O mundo acompanhou a decretação oficial da COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020 e se estendeu até 05 de maio 2023<sup>1</sup>. O Período ficará marcado na história como a Pandemia da COVID-19. Uma das mais vertiginosas crises sanitárias da história contemporânea, promovida por uma síndrome aguda grave, afetou diretamente diversos setores da atividade humana em escala global, provocando medidas como fechamento de instituições e isolamento social em vários países. No campo da educação, os sistemas de ensino tiveram que se reorganizar e um novo cenário inédito e desafiador emergia para educadores e estudantes. (Moretti; Guedes-Neta; Batista, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou que a doença COVID-19, provocada por um vírus da família coronavírus, é uma pandemia. Segundo a instituição, o que classifica a condição pandêmica é a disseminação em escala mundial de uma doença nova oriunda de uma epidemia, espécie de surto que afeta uma região. Por outras palavras, ela

---

<sup>1</sup> As datas são as apresentadas pela Organização Mundial da Saúde - OMS que usamos como referência temporal uma vez que há registros da doença anteriores e posteriores a essa data oficial.

surge quando uma doença se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Especificamente, o COVID-19 é uma enfermidade gerada pelo SARS-CoV-2, um vírus da chamada família coronavírus.

O princípio de tudo se atribui à cidade de Wuhan, na China, ainda em 2019, e se deflagrou rapidamente pelo globo, mas só foi considerada uma pandemia pela OMS em março de 2020. De um modo geral, os estudos apontaram para uma síndrome respiratória aguda grave (SARS) cujo vírus se espalha por meio de gotículas respiratórias, a partir da tosse, espirro, fala ou respiração de uma pessoa infectada em contato com outra, podendo apresentar sintomas como febre, tosse seca, cansaço ou dificuldade para respirar.

Da perspectiva das atividades humanas, todos os setores foram atingidos de alguma forma pelo evento global. No campo da saúde pública, por exemplo, o esgotamento dos sistemas hospitalares e funerários em diversos países indicava um significativo impacto nesse setor. Milhares de mortes eram contabilizadas diariamente à época, além do luto típico da cultura ocidental ser renegado aos parentes que iam sobrevivendo à espera do surgimento da vacina.

Na dimensão econômica, a crise sanitária promoveu uma série de dificuldades financeiras. Para reduzir a propagação viral, os estabelecimentos comerciais ou se adaptaram com uso de medidas como distanciamento social, uso de máscaras e higienização das mãos ou tiveram suas portas cerradas. Apenas os serviços essenciais foram mantidos com supermercados e farmácias, entre outros. O isolamento social desencadeou uma grande crise na atividade econômica, gerando perda de empregos, quebra de empresas, prejuízos nos mercados de valores, além de praticamente zerar as atividades culturais e o turismo, tudo em favor da sobrevivência humana.

No Brasil, os efeitos da pandemia se espalharam rapidamente num ambiente caracterizado por amplas desigualdades sociais. As escolas brasileiras tiveram que fechar abruptamente as suas portas como medida de segurança sanitária em prol da sobrevivência das pessoas. Esse processo não aconteceu, nem de modo sistemático, tampouco de maneira pacífica, uma vez que os problemas acarretados pelo fechamento das escolas como a violência para com as crianças e a fome, sobretudo nas comunidades que dependem do poder público eram constantemente citados nos noticiários e veículos midiáticos.

Do ponto de vista pedagógico, os desafios mudaram de forma, isto é, o ensino passa para o sistema remoto emergencial, confundido inicialmente com Ensino a Distância, em que as tecnologias e a conexão à internet passam de coadjuvantes a essenciais, e, por isso, praticamente inviabilizou o acesso de boa parte da população estudantil às codinominadas

aulas síncronas<sup>2</sup>, uma vez que os recursos econômicos das famílias mais vulneráveis estavam totalmente comprometidos com a sua sobrevivência.

Nas últimas avaliações do Brasil pela UNICEF, o país vinha sucessivamente reduzindo o número de crianças fora da escola até a chegada da pandemia provocada pela COVID-19. Mesmo assim, em 2019, havia mais de 1 milhão de crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes entre 15 e 17 anos sem frequentar o ambiente escolar (Bauer, 2021, p.5)<sup>3</sup>.

Ele afirma ainda que

A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. Então chegou a pandemia da COVID-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. (Bauer, 2021, p.5)

Não há como afirmar que os problemas associados ao acesso à escola tiveram sua origem na atualidade ou no período pandêmico, pois muitas das problemáticas expostas na pandemia já vinham em curso há anos, contudo é possível identificar que o processo histórico de inserção dos jovens na rede de ensino vinha seguidamente sendo ampliado. Por outras palavras, a redução de crianças e adolescentes fora da escola vinha diminuindo até a chegada da crise sanitária. Há, segundo as observações do relatório do UNICEF, uma soma entre os jovens que já faziam parte das estatísticas de evasão escolar com aqueles oriundos do fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19.

No Ceará, o impacto também foi bastante sentido. O Governo local buscou alternativas como a distribuição de tablets, chips de internet e formação de professores para viabilizar um ensino remoto<sup>4</sup>, de forma emergencial, como tentativa de evitar o colapso

<sup>2</sup> Aulas síncronas ficaram conhecidas durante o período de ensino remoto consistindo em aulas realizadas via *google meet* e em tempo real.

<sup>3</sup> Florence Bauer - Representante do UNICEF no Brasil. In: Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. UNICEF, abril 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> acessado em 19 de julho de 2023.

<sup>4</sup> Ead - Ensino a Distância é uma modalidade de ensino adotadas por diversos setores no campo da educação contando com legislação e atividades pedagógicas próprias há décadas funcionando no Brasil, mas exatamente desde a LDB em 1996. A universidade aberta do Brasil - UAB é um exemplo desse modelo de ensino. O Ensino Remoto é uma estratégia emergencial que tenta aproximar alunos e professores ao estilo de ensino presencial quando ele não pode acontecer por alguma razão que pode ser interna ou externa. (Pimentel, F. 2022) in: <https://ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voce-sabe-a->

pedagógico total da escola. Ainda assim, essas ações não foram suficientes para reduzir as desigualdades, uma vez que o acesso à tecnologia ou mesmo a recursos pedagógicos simples estava distante do alcance de grande parte do público estudantil.

Muitos elementos dificultaram a adaptação aligeirada do modelo remoto: a insuficiência estrutural das escolas e a falta de uma cultura digital consolidada pois várias/os estudantes não conseguiam assistir às aulas por falta de dispositivos ou conexão estável, além do relato dos professores sobre cansaço extremo, baixa adesão dos alunos e dificuldades emocionais diante da perda de pessoas próximas.

De um modo geral, os limites da política educacional tradicional e sua capacidade frente à crise emergiram das escolas públicas do estado, especialmente na periferia de grandes centros e em municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, como Pacatuba. As condições sanitárias e pedagógicas foram evidenciadas, ao mesmo tempo em que emergiram estratégias de resistência e solidariedade por parte de docentes e comunidades escolares. A escola, historicamente negligenciada, tornou-se símbolo de esperança e espaço de cuidado, mesmo quando fisicamente fechada.

Para entender a situação escolar, especialmente as/os professoras/es, buscamos mostrar alguns elementos extraídos de narrativas docentes que apresentam um recorte das condições laborais dos profissionais nos anos anteriores à chegada da crise sanitária para melhor compreensão do contexto geral vivido à época. Essas informações foram recuperadas a partir de uma pesquisa realizada com professores, em 2013<sup>5</sup>, num contexto de escola pública regular da rede estadual do Ceará e prestes a se tornar uma escola em transição para o modelo de ensino em tempo integral, observamos contribuições relevantes acerca da situação das escolas públicas, sobretudo as cearenses antes da submersão na crise sanitária.

Segundo os docentes à época, a escola vivia um ativismo desenfreado, com aulas voltadas quase que exclusivamente para as avaliações externas dentro de um sistema fechado “Circuito de Gestão”<sup>6</sup> associado à obtenção de metas e índices que visavam avaliar a qualidade do ensino em cada instituição. Além disso, os relatos tocavam em problemas variados da escola como salas superlotadas com estrutura física comprometida, planejamentos

---

[diferenca#:~:text=Por%20exemplo%2C%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao,alunos%2Dalunos\)%20e%20professores.](#)

<sup>5</sup> Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, realizada por alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará numa escola pública da periferia de Fortaleza no período de 2013 a 2015.

<sup>6</sup> O circuito de gestão é uma ferramenta para a gestão escolar de algum modo associado a um modelo bancário adotado pela Secretaria da Educação do Ceará em parceria com o Instituto Unibanco com o intuito de auxiliar os gestores das escolas públicas estaduais.



coletivos e reflexivos pouco ou inexistentes. Assim, desmotivação, conflitos, stress e incertezas já podíamos destacar das narrativas das/os professoras/es.

Em 2019, a modalidade de ensino em tempo integral ganha força e com ela diminuíram os números da evasão escolar e do problema da redução de matrículas<sup>7</sup>. Contudo, as condições ideais para a permanência dos estudantes o dia inteiro nas escolas não foram bem equacionadas, desta forma, as dificuldades estruturais de implementação e adaptação ao modelo de ensino integral associadas às condições de trabalho docentes constituíam, em grande parte, os desafios em que a escola cearense estava enfrentando quando da chegada da pandemia.

A escola que chega às vésperas da pandemia, no seu campo pedagógico, tem atividades escolares pouco voltadas para a leitura e para a escrita e essas poucas observadas pela pesquisa eram relegadas exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa e Redação. Entre outras observações do quadro pedagógico: aulas quase exclusivamente expositivas e centradas no livro didático; as tecnologias subutilizadas em laboratórios com poucos computadores para atender aos alunos, desatualizados e com conectividade baixa ou nenhuma. Nesse contexto pouco se ouvia falar em encontros para a formação docente.

Durante muito tempo, as mídias, os computadores, as tecnologias que chegavam à escola, não ultrapassavam a porta da sala de aula. Era como se ficassem à porta, com pires na mão, pedindo por favor para entrar... Com a pandemia, elas foram empurradas para dentro, tendo que serem engolidas de uma vez (informação verbal)<sup>8</sup>

Para o prof. Dr. Dieb, o papel das tecnologias no cenário pré-pandêmico ainda era coadjuvante e muito lentamente vinha se inserindo no rol das possibilidades pedagógicas da escola. Nesse cenário, surge a crise sanitária advinda do novo coronavírus e traz consigo medo, morticínio, sobrecarregando e desafiando instituições de saúde e de ensino. Pelo exposto e de um modo geral, as escolas públicas brasileiras não estavam preparadas para enfrentar com segurança o contexto desafiador que se impunha. Assim o professor deixa claro que o “empurradas” traduz as necessidades das instituições da educação básica ao se verem obrigadas a promover aligeiradas mudanças e, conseqüentemente, rever suas práticas: cada atividade pedagógica buscava uma nova forma para acontecer; todos os atores escolares, professores, estudantes, gestores, precisaram se readaptar e se reinventar; o próprio chão da

---

<sup>7</sup> O fenômeno de redução de matrícula que vinha se acentuando no Ceará, seja pela evasão ou pela redução das taxas de natalidade, acarretaria dois problemas: a redução de recursos recebidos pelo Estado atrelado à matrícula do aluno e o problema da lotação dos professores. Na escola integral o aluno conta como número dobrado para efeitos de cálculos de aportes financeiros e as disciplinas do modelo integral, os chamados itinerários formativos, ajudam na lotação dos professores.

<sup>8</sup> Fala do prof. Dr. Messias Holanda Dieb, membro da banca de qualificação de Ramon Fernandes Ramos, Universidade Federal do Ceará, Reunião Virtual, 10 de Julho de 2024

escola se transporta para as plataformas virtuais; os cheiros das tintas na lousa, das canetas no papel ou da merenda escolar esvaem-se ou restringe-se a memórias e o aconchego do calor das relações interpessoais típico do contato humano presencial é substituído pelo frio dos dispositivos eletrônicos com suas limitações.

Naquele momento de medos e incertezas crescentes e também da acentuação dos problemas sociais nas comunidades vulneráveis ampliados também pelo fechamento das escolas, a sociedade, na busca por apoio e, reconhece, quem sabe pela primeira vez com tanta ênfase, a importância da escola pública para a população mais carente. Todavia, quando a escola é forçada a vir para o centro dos holofotes, o que estava invisibilizado emerge: os anos de políticas educacionais insuficientes tornam-se evidentes. Assentadas em concepções históricas, imersas num ativismo exacerbado, pouco reflexivo e engessadas ou isoladas em modelos particulares, as escolas não estavam em condições de atuar numa modalidade de ensino que não se realizasse de forma presencial.

Enquanto se vivenciava a situação inédita no espaço escolar, o processo de ensino-aprendizagem influenciado por todo o contexto, passa a sofrer significativa inflexão. Uma ruptura que, se por um lado pode ser explicada por fatores estruturais como condições materiais e questões pedagógicas para o trabalho em ambiente virtual, por outro, precisa ser considerada sob outros aspectos, como emocionais relacionados ao medo ou à insegurança promovida pelas incertezas quanto à própria sobrevivência durante a crise sanitária. Forçosamente, uma nova e desafiadora jornada se abriu para as escolas, nesse período de adaptação à modalidade de ensino remota.

A pandemia causada pelo coronavírus explicitou as fragilidades e desigualdades do sistema educacional brasileiro, notadamente quando se refere à escola pública. Ao se debruçar sobre a influência da pandemia nas atividades docentes de uma escola estadual no município de Pacatuba/CE, este estudo propõe, para além de uma análise pontual, um gesto político, ético e pedagógico de escuta, sistematização e visibilização de experiências, muitas vezes silenciadas ou negligenciadas nos espaços de debate público sobre a educação básica. Assim busca atender a duas dimensões fundamentais: uma, de ordem social, voltada à memória, à reparação e à valorização do trabalho docente em tempos de crise; outra, de ordem acadêmica, relacionada à produção de conhecimento situado, enraizado na realidade da escola pública.

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, impôs uma interrupção sem precedentes nas estruturas educacionais globais, isto é, alterações na dinâmica escolar e nas práticas docentes, especialmente nas escolas públicas localizadas em territórios marcados por

desigualdades sociais e históricas. Enquanto a atenção da sociedade se voltava para as estatísticas de infecção e os impactos econômicos, as implicações profundas e multifacetadas nas atividades educacionais, em especial na prática docente e na vida das/os professoras/es eram relegadas a segundo plano.

O isolamento social necessário como medida sanitária essencial, levou ao fechamento das instituições de ensino e a adoção aligeirada do ensino remoto emergencial. De um momento para o outro, as/os educadoras/es<sup>9</sup> de Fortaleza, do Ceará e de todo o País foram obrigadas/os a reinventar suas metodologias de ensino e apressadamente se adaptar ao uso de tecnologias desconhecidas da maioria até aquele momento. Posteriormente, veio a retomada do ensino presencial, também imposta, pois a pressão social especialmente da comunidade escolar (as famílias) forçou o retorno presencial, ainda que parcial e gradual, num período em que a COVID-19 ainda ceifava vidas em quantidade elevada.

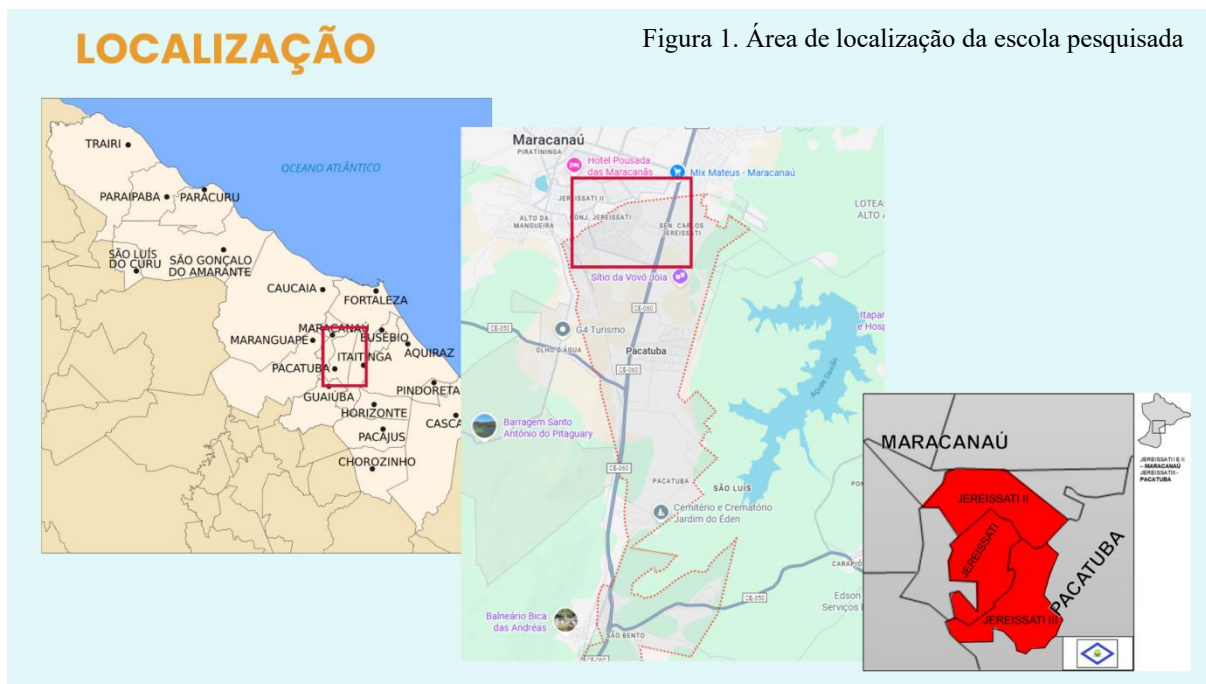
Todo esse processo se deu com duas transições forçadas (presencial-remoto; remoto-presencial) impactantes e que revelaram uma série de fragilidades estruturais e emocionais vividas por professoras/es e estudantes. Embora a capacidade de adaptação das/os docentes e sua resiliência em tempos de crise tenham sido desafiadas, observa-se lacunas quanto à compreensão aprofundada dos impactos qualitativos dessa experiência. E enquanto a primeira transição forçada do ensino presencial para o remoto emergencial não foi meramente um câmbio de plataforma, mas um desencadeamento de mudanças substanciais nas identidades docentes, nas práticas pedagógicas consolidadas e nos vínculos estabelecidos com alunos e famílias, a segunda cuja marca deveria ser de alívio e superação da crise, na verdade foi ainda mais traumatizante quando se refere aos aspectos emocionais, como a dor da perda ou o pânico advindo instinto de sobrevivência - a pandemia não havia sido encerrada - ou ainda o esgotamento das/os profissionais oriundos de um modelo remoto que tentou reproduzir, semelhante às práticas presenciais.

A escola onde realizamos esta pesquisa se situa no Bairro Jereissati no município de Pacatuba, Ceará, em uma região limítrofe com os municípios vizinhos de Itaitinga/CE e principalmente Maracanaú. Essa condição geográfica singular faz com que haja na instituição um público diverso e socialmente atravessado por distintas territorialidades, constituindo-se como um verdadeiro ponto de trânsito humano, simbólico e pedagógico. A proximidade com os limites intermunicipais impõe desafios à gestão escolar, que precisa lidar com o fluxo constante de estudantes em mobilidade, provenientes de contextos familiares e socioculturais

---

<sup>9</sup> Ao longo de todo o texto procuramos utilizar uma linguagem mais inclusiva optando pela inserção e visibilidade do gênero feminino.

variados, por vezes marcados por situações de vulnerabilidade social. A Figura 1 a seguir ilustra essa localização estratégica, evidenciando o cruzamento entre bairros e municípios e reforçando a escola como espaço de encruzilhada geográfica, simbólica e pedagógica.



Fonte: Composição elaborada pelo autor a partir de imagens do google maps/Wikipedia.

O município de Pacatuba/CE, fundado oficialmente em 8 de outubro de 1869, compõe a Região Metropolitana de Fortaleza e possui uma história marcada pela presença dos povos indígenas pitaguaris, potiguaras e jenipapos-canindés, além dos processos de aldeamento e catequização promovidos por colonizadores portugueses. O nome “Pacatuba” vem do tupi e significa “ajuntamento de pacas”, revelando a relação ancestral com a fauna e o território.

A cidade foi palco de importantes eventos históricos, como a construção da Estrada de Ferro Fortaleza-Baturité em 1876 e a libertação precoce dos escravizados, sendo o terceiro município cearense a fazê-lo. Hoje, A Cidade de Pacatuba/CE apresenta contrastes entre áreas de ecoturismo, como a Serra da Aratanha, e zonas urbanas periféricas, como o bairro Senador Carlos Jereissati, onde se situa a escola em análise.

O bairro Jereissati foi construído em 1989 como parte de um projeto habitacional da Companhia de Habitação do Ceará, carregando o nome da família Jereissati, de origem árabe, ligada à política e ao empresariado cearense. O bairro se consolidou como espaço de moradia popular, com forte presença de trabalhadores migrantes e jovens estudantes, tornando-se um território de disputas simbólicas e sociais, uma vez que ele é subdividido em

três etapas e estão bem próximas ao centro de outro município, Maracanaú/CE. Assim, a escola fica no extremo do município, a 7km da sede, Pacatuba, enquanto faz fronteira com o centro do município de Maracanaú/CE.

Quanto à escola, desde sua transição para o regime de tempo integral em todas as turmas, passou a atender, em média, entre 350 e 400 estudantes entre os anos de 2019 e 2022, distribuídos em nove turmas. Nos anos de 2023 e 2024, no entanto, o número de pedidos de matrícula superou a capacidade da instituição. Em resposta, ambientes extraclasse como biblioteca e laboratórios foram convertidos em salas de aula, além da construção de novas salas físicas. Ainda assim, o espaço escolar permanece limitado e sua infraestrutura é considerada modesta.

A instituição, reconhecida, sobretudo, por seu vínculo comunitário construído ao longo dos anos, vem ampliando gradualmente seu quadro docente, em resposta ao aumento da demanda por vagas. No momento das entrevistas — realizadas em 2024 — havia entre 25 e 30 professores atuando na unidade. Destes, seis docentes participaram das entrevistas. Os outros dois sujeitos da pesquisa haviam se desligado da escola até aquele ano. Ressalta-se que o número exato de professores em exercício variava em função de licenças médicas, afastamentos para estudo ou motivos pessoais, além de oscilações decorrentes da implementação dos itinerários formativos<sup>10</sup> no Novo Ensino Médio.

No cenário particular da escola pública estadual de tempo integral<sup>11</sup> em Pacatuba/CE - marcada à época pela recente conclusão do processo de transição estrutural<sup>12</sup> - as mudanças assumem contornos peculiares. A experiência das/os docentes adquiridas no cotidiano desse espaço escolar permite afirmar que o efeito COVID vai além do aspecto sanitário e se desdobra em questões subjetivas, profissionais e institucionais oferecendo um interessante campo exploratório para a pesquisa educacional.

---

<sup>10</sup> Os itinerários formativos fazem parte do conjunto de disciplinas escolhidas pelas/pelos alunos estudarem. Essa oferta é feita a partir de um catálogo e do perfil da professora/or em condições de ministrar tal componente curricular.

<sup>11</sup> O tempo integral nas escolas do Ceará é uma política educacional que visa ampliar a jornada escolar dos estudantes, garantindo não apenas mais horas de aula, mas também uma formação integral que contemple aspectos cognitivos, culturais, sociais e emocionais. Essa proposta está alinhada ao Programa Ceará Educa Mais e busca promover equidade e qualidade na aprendizagem. No modelo cearense, os alunos permanecem na escola por, no mínimo, sete horas diárias, participando de atividades diversificadas, que incluem componentes curriculares obrigatórios, projetos integradores e ações de fortalecimento de vínculos e protagonismo juvenil.

<sup>12</sup> A transição de uma escola regular de tempo parcial para integral demora três anos. O processo inicia-se com a primeira série e segue ao longo dos três anos previsto pelo modelo atual de ensino médio. Nesse período, os dois modelos (tempo parcial e tempo integral) coexistem na escola, o que motiva amplas discussões acerca das ocupações dos espaços e do acesso à merenda escolar, pois os alunos do integral têm acesso diferenciado enquanto os demais, não. No caso da escola, o processo de transição tinha sido concluído no ano imediatamente anterior, ou seja, seria o primeiro ano da escola no modelo totalmente integral quando da chegada da pandemia.

Frente a uma série de mudanças e adaptações abruptas como efeitos diretos ou indiretos da COVID-19 e perpetradas por uma reinvenção compulsória com custo humano, muitas vezes silenciado, quais marcas a pandemia deixou nas práticas pedagógicas desses docentes? O que mudou? O que permaneceu e como essas alterações foram percebidas por eles em seus discursos e memórias?

As práticas docentes de parte do corpo docente da escola, em questão, é o campo de estudo dessa pesquisa no tocante às interferências que sofreram durante todo o período da pandemia com as duas transições envolvendo a modalidade de ensino. Ao longo de toda a pesquisa, traremos as falas dos professores extraídas das entrevistas em que narram o seu momento durante a interação ou recuperam das suas memórias, momentos-chave do período e corroboram com a nossa investigação. É o caso da professora Rosinha<sup>13</sup> que no auge da pandemia e com o avanço do ensino remoto, rememorou um relato que apresento para demonstrar a partir da sua enunciação, mesmo que resumidamente, parte da realidade imposta à educação naquele momento histórico.

Ela diz:

Hoje, dia 07/04/2021, continuamos em isolamento social. Muitas coisas aconteceram. Muitas dores, dúvidas e emoções. Não escrevi antes porque eu me paraliso quando algo de muito triste e doloroso acontece. Na sexta-feira, dia 02/04/2021 a Mônica morreu. Meu Deus, como é difícil escrever isso. Ela era alguém tão cheia de vida, com tanta vontade de viver. Não acreditei, não entendi, acho que não aceitei também. Por muito tempo nós fomos confidentes, fomos melhores amigas, ela estava comigo nas minhas decisões e nas minhas conquistas. Ela, simplesmente, era minha melhor amiga. Hoje escrevo com muito pesar, com muita dor e derretendo em lágrimas. ESTOU GRIPADA E COM MEDO. (Prof.<sup>a</sup> Rosinha, 2021.)

O relato é uma memória do auge dos picos de contágio e morticínio, e, apesar disso, em termos de acompanhamento escolar, já havia uma pressão para dar início a segunda transição, ou seja, a retomada do ensino presencial. Da sua fala, depreende parte das inquietações que esse trabalho pretende discutir. É preciso de uma escuta sensível e atenta para recuperar essas memórias delicadas para analisá-las de forma dialógica e integrada ao escopo deste trabalho.

---

<sup>13</sup> Professora Rosinha é um nome fictício de uma professora da escola que narrou esse desabafo em suas memórias. A personagem é uma das participantes da pesquisa e assim como os demais receberá um nome da literatura infantil por questões de preservação da identidade. Os nomes fictícios não têm qualquer relação, característica ou elemento identificador da/o entrevistada/o. No capítulo de “Vozes da Resistência: Práticas e Saberes em Tempos de Crise” apresentamos todos os personagens e critérios adotados para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Com efeito, a situação de emergência oriunda da pandemia só foi dada por encerrada oficialmente pelo Estado do Ceará no dia 07 de junho de 2023<sup>14</sup>, entretanto, o ensino presencial começou a ocorrer ainda 2021<sup>15</sup>, dois anos antes do fim oficial da crise sanitária, significando dizer que as aulas presenciais retornaram ainda com a COVID-19 ceifando vidas mesmo sabendo que muitas das condições impostas pelo isolamento social ou não eram capazes de impedir contágios novos ou eram inviáveis de serem cumpridos integralmente por mais de 400 pessoas num espaço físico reduzido e por um período ininterrupto de quase 10 horas que é o caso da escola.

A escola volta, em meio a pandemia, às atividades presenciais, mas qual escola regressa? A experiência da crise sanitária, com suas imposições e demandas, ressignificou a identidade e a formação docente para além da adaptação tecnológica? Como se configurou a influência da pandemia da COVID-19 na vida profissional ou pedagógica das/os professoras/es da escola investigada? O aumento da carga de trabalho, a dificuldade de conciliar a questão laboral e com a vida profissional, a dor da perda, o medo e a incerteza causaram um sofrimento docente muitas vezes invisível e/ou pouco discutido. Como os professores significam, em suas memórias, as possíveis alterações em suas práticas docentes no período pós-pandêmico? Estabelece-se um conflito entre a imperativa reinvenção da prática docente e o impacto subjetivo, às vezes traumático, do bem-estar docente, é possível identificar elementos de resistência, adaptação e reinvenção pedagógica emergem das narrativas sobre o retorno às atividades presenciais?

O trabalho está circunscrito à análise das práticas docentes de um grupo de professoras/es em uma escola pública estadual de tempo integral localizada no município de Pacatuba, na Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará, nos anos de 2023 e 2024 - o período pós-pandêmico - ainda fortemente marcado pela influência da COVID-19. Os sujeitos da pesquisa são professoras/es que atuaram ou atuam nesta unidade escolar e vivenciaram, a seu modo, os períodos pandêmico e pós-pandêmico. Para a escolha dos participantes, consideramos a diversidade de trajetórias, áreas de conhecimento e vínculos institucionais (efetivos, temporários, recém-chegados, remanescentes do período remoto, entre outros), permitindo uma visão mais abrangente e dialógica do impacto da pandemia sobre a docência.

---

<sup>14</sup> DECRETO Nº 35.496, de 07 de junho de 2023. CEARA, D.O.E, ano XV nº107, caderno I, pág. 1

<sup>15</sup> DECRETO Nº 34.128, de 26 de junho de 2021. CEARÁ, D.O.E, ano XIII nº149, caderno único, pág. 1

## 1.2 Justificativa

A motivação para a realização deste estudo emerge da urgência em registrar e compreender os efeitos da pandemia sobre a docência, não apenas em termos de desafios pedagógicos, mas como uma experiência humana, social e política que reconfigurou os sentidos do ensinar. Diante do risco de apagamento das experiências vividas e do silenciamento das vozes docentes, optou-se por uma abordagem que valoriza a memória, a subjetividade e a resistência - ou não desistência - como categorias centrais. Além disso, a pesquisa busca contribuir com a reflexão sobre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas em contextos de crise, oferecendo subsídios para a construção de uma escola mais sensível, democrática e comprometida com o cuidado.

Considerando a perspectiva social, a relevância dessa pesquisa reside no compromisso com a memória de um tempo traumático na vida de educadores e estudantes. Não foi apenas a suspensão das atividades escolares presenciais como efeito pandêmico: houve um redesenho de afetos, dinâmicas de ensino, rotinas e relações intra e interfamiliares, estruturas emocionais e até das concepções sobre o papel da escola. Dar voz às/aos docentes que viveram o momento mais crítico da crise no chão da escola pública, o singelo trabalho oferece à sociedade um espelho em miniatura da sua própria condição: um reflexo das resistências, traumas, esperanças e reelaborações marcadores de um cotidiano escolar em meio a um cenário de exceção.

Documentar as vivências, além de contribuir para a construção de uma memória coletiva do que foi a crise para o ensino básico, também pode ser promotora de justiça histórica, especialmente quando se trata de uma sociedade que apaga rapidamente as pegadas do trauma coletivo. Torna-se urgente registrar as marcas deixadas pela pandemia na educação - não como uma recordação nostálgica ou meramente trágica, mas com um campo de possibilidades para o aprendizado, reflexões, mudanças ou avanços.

A escola necessita ser lida, contada, refletida ou pensada a partir de seus atores. Esta investigação promove uma leitura responsável, crítica, ética, respeitosa e sensível, tendo em vista os impactos pandêmicos como adoecimento docente, evasão escolar, desigualdades no acesso às tecnologias ou ativismo laboral excessivo, não foram homogêneos e ainda podem estar sendo sentidos.

Na dimensão acadêmica, este estudo contribui de forma significativa para a esfera da Educação, em especial, para os estudos sobre docência, políticas públicas e práticas pedagógicas em ambientes de crise. Ao utilizar a metodologia da História Oral (Jucá, 2011,



2014; Ferreira e Amado, 2006) em associação à análise dialógica inspirada em Bakhtin (2015, 2010, 2009, 2000, 1981), a pesquisa faz uma mediação entre teoria e prática; entre os testemunhos e os corpos que os produzem; a academia e a escola, e entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, traduzindo-se em uma abordagem que valoriza os saberes da experiência das/os professoras/es, as narrativas de resistência e as estratégias de reinvenção construídas no cotidiano escolar como fonte legítima de produção de conhecimento e sintonizada com uma epistemologia compromissada com os atores da escola. Assim, o centro da reflexão é o professor, seu corpo, sua memória e sua palavra, como intérprete da realidade escolar e as entrevistas se constituem em encontros dialógicos de onde emergem narrativas que problematizam o vivido e ressignificam o passado recente.

Ademais, a delimitação empírica do trabalho - uma escola pública cearense de ensino médio em tempo integral - possibilita dialogar com políticas públicas locais voltadas para a educação como o formato de gestão da rede estadual e o Novo Ensino Médio. Paralelamente, disponibiliza dados possíveis para comparação com outras pesquisas em outros ambientes que favoreçam ampliar o alcance das discussões sobre os impactos da pandemia na educação básica.

Em última instância, ao classificar a ação da pandemia dentro de conceitos analíticos de “influência direta” e “influência indireta” da COVID-19 na docência, a pesquisa inova teoricamente numa perspectiva causal, apresentando possibilidades conceituais para novas discussões e interpretações no âmbito educacional. Essas possibilidades de definições serão apresentadas nos capítulos posteriores como elementos para uma releitura na tentativa de compreender de forma mais aprofundada o *modus* de como a pandemia atravessou a práxis docente considerando os impactos imediatos e concretos (como adoecimento e luto) ou alterações mais sutis, complexas e duradouras (como novos modos de ensinar, planejar ou avaliar). Assim, a importância deste trabalho transpõe a delimitação empírica da escola e se lança como uma contribuição crítica, ética e metodológica para o debate acadêmico e para as políticas públicas voltadas à valorização da educação pública e de seus profissionais.

### 1.3 Objetivos da Pesquisa

A investigação não se propõe a generalizar conclusões sobre o sistema educacional cearense ou brasileiro, mas a construir uma narrativa situada, crítica e sensível sobre as marcas deixadas pela pandemia na prática pedagógica docente de uma escola pública específica, com o intuito de contribuir para um debate educacional mais amplo.

Partimos da hipótese de que a pandemia da COVID-19 não apenas provocou mudanças conjunturais nas práticas docentes, mas também produziu marcas profundas e duradouras no cotidiano escolar, exigindo dos professores e professoras processos de reinvenção pedagógica, afetiva e identitária. Essas marcas, visíveis nas memórias, nas estratégias e nas relações que emergiram durante e após o período pandêmico, continuam operando, de forma silenciosa ou explícita nas práticas atuais, redefinindo o que significa ser docente em contextos de crise e de reconstrução coletiva.

De um modo geral, a pesquisa objetiva compreender os efeitos práticos da pandemia da COVID-19 nas práticas pedagógicas de professoras/es de uma escola pública estadual de tempo integral no município de Pacatuba/CE, a partir das narrativas obtidas por meio de entrevistas aos moldes da História Oral e analisadas segundo a ótica dialógica dos discursos advindos desses enunciados.

Especificamente, buscamos delinear elementos que evidenciem a influência da COVID-19 dentro das principais práticas pedagógicas, a partir das percepções, memórias e sentimentos das/os professoras/es além de analisá-los, sob a ótica bakhtiniana, e também encontrados nos discursos das/os professoras/es, ou seja, às mudanças efetivas patrocinadas pela pandemia nas principais práticas pedagógicas, tais como, o planejamento, a avaliação, a mediação tecnológica, as aulas e as relações com os alunos. O terceiro objetivo é identificar outros elementos marcadores de resistência, reinvenção ou continuidade presentes na atuação docente nos anos de 2023 e 2024, considerando o retorno ao ensino presencial em contexto de pós-pandemia. Assim, resumidamente temos:

- **Objetivo Geral:**

- Investigar os efeitos da pandemia nas práticas docentes, com o propósito de compreender como os professores resistiram, se reinventaram e atribuíram novos sentidos ao seu trabalho.

- **Objetivos específicos:**

- Caracterizar elementos que evidenciem a influência da COVID-19 nas principais práticas pedagógicas, com base nas percepções, memórias e sentimentos das/os professoras/es;
- Identificar elementos marcadores de resistência, reinvenção ou continuidade presentes na atuação docente nos anos de 2023 e 2024, considerando o retorno ao ensino presencial em contexto de pós-pandemia;

- Analisar os diferentes tipos de “vozes” nos discursos docentes (resistência, dor, cultura digital etc.);
- Caracterizar os sujeitos da pesquisa a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais.

#### 1.4. Estrutura da Tese

Para mergulhar nesse universo como um todo, optamos pela metodologia da História Oral, orientada pelos aportes da Análise Dialógica do Discurso, de base bakhtiniana. Assim, as narrativas produzidas pelas/os docentes que atuaram na escola pesquisada na época da pandemia geraram todo o material analisado de forma dialógica, considerando não apenas o conteúdo das falas, mas também seus tons, hesitações e contradições, a fim de evidenciar os sentidos produzidos nas interações. A construção dos resultados se deu por meio de categorias emergentes, ilustradas com falas impactantes e interpretadas à luz dos contextos históricos, institucionais e afetivos mobilizados por nossas personagens.

Toda essa tessitura acadêmica está entrelaçada em seis capítulos, cuja introdução já estabelece uma exposição inicial do trabalho, suas motivações e objetivos. Acrescentamos à pesquisa mais quatro capítulos centrais, além das considerações finais.

No capítulo 2 – *Vozes da Resistência: Práticas e Saberes em Tempos de Crise* – são apresentados os perfis das/os professoras/es entrevistadas, utilizando nomes fictícios para preservar suas identidades. São descritas características como tempo de docência, disciplina lecionada e/ou formação acadêmica, além de algumas informações gerais sobre suas condições de vida. O objetivo é contextualizar os depoimentos e permitir ao leitor compreender a diversidade de experiências das/os docentes. Também discutimos as escolhas metodológicas, com foco na História Oral e nas escolhas feitas para análise dos dados.

O terceiro capítulo – *Fundamentos da Docência e da Memória* – explora os conceitos de docência e identidade, além de refletir sobre a formação continuada. Buscamos autores que discutem a complexidade da prática pedagógica, o papel do professor na sociedade atual e a constante resignificação de sua identidade diante das demandas sejam elas sociais ou educacionais. Definimos, dentro das práticas pedagógicas, aquelas que serão objeto do estudo. Quanto à memória individual ou coletiva e a subjetividade, para além de um repositório de fatos, elas são ferramentas-chave para análise da pesquisa, pois as

relações memória-trauma e memória-aprendizado também foram impactadas no processo pandêmico.

O capítulo 4 – *A Escola em Suspensão* – aprofunda a análise do cenário da pandemia da COVID-19 no Brasil, com foco nas políticas públicas e nas diretrizes que impactaram diretamente o setor educacional. Trata-se de um capítulo informativo que registra estatísticas relevantes do período: a disseminação do vírus, as taxas de mortalidade, as medidas de contenção e o tempo de duração do fechamento da escola, entre outros. Além disso, refletimos sobre as desigualdades promovidas pelo ensino remoto a partir do detalhando os desafios enfrentados pela instituição para implementá-lo, as dificuldades em manter o engajamento dos alunos a distância e as necessidades de capacitação docente para o uso das tecnologias. É um capítulo comparativo, que apresenta a perspectiva da escola a partir da nossa vivência e das falas dos sujeitos, em diálogo com autores, decretos institucionais e o cenário pandêmico como um todo.

O penúltimo capítulo – *As Marcas da Pandemia na Docência* – detalha a análise das narrativas dos docentes confrontando os registros das entrevistas com as teorias do discurso, a fim de extrair as informações centrais deste trabalho. Desejamos validar as falas das/os profissionais, suas experiências, impressões e percepções como fontes de informação. As enunciações docentes circulam por toda a tese, mas neste capítulo, parte dos depoimentos é analisada sob o prisma dialógico, inspirado na teoria bakhtiniana buscando explorar, tensões, conflitos e possíveis ressonâncias presentes nas narrativas. Também nesse capítulo, realizamos uma análise da influência da COVID-19 sob uma perspectiva causal, traçando os conceitos de influência direta e indireta da pandemia.

As considerações finais que não se constituem de um encerramento definitivo, refletem sobre os achados da investigação e suas implicações. Trata-se de um convite ao leitor para se debruçar sobre o tema levando em consideração a complexidade e a natureza em constante evolução da docência pós-pandemia. Apontamos as contribuições teóricas (o fazer docente em contexto de crise), metodológicas (História Oral associada à análise dialógica dos discursos) e práticas (subsídios para ações ou construção de políticas educacionais), além do reconhecimento das limitações decorrentes da pesquisa em uma única instituição de ensino, o que dificulta generalizações mais amplas, mas não impede o fomento e a inspiração para outras investigações.

## 2 VOZES DA RESISTÊNCIA: PRÁTICAS E SABERES EM TEMPOS DE CRISE

Este capítulo articula os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a narrativa de toda a conjuntura da investigação. Além de dar sustentação à escuta das vivências das/os professoras/es durante o período proposto, o trabalho apresenta um aprofundamento dessas experiências. Embora a História Oral e a Análise Dialógica do Discurso sejam as abordagens centrais, a pesquisa também se beneficia de elementos característicos da etnografia em certas passagens. Disso resulta que a principal estratégia a ser adotada para analisar a influência dos efeitos da COVID-19 nas práticas docentes e seus respectivos processos de enfrentamento e resistência é a narrativa oral de atores que estiveram à frente durante todo o período pandêmico. No entanto, poderemos recorrer a diferentes abordagens e/ou procedimentos metodológicos, se necessário, para enriquecer o diálogo, que elegemos como estratégia de investigação, sob a égide da transdisciplinaridade.

Com efeito, a transdisciplinaridade une as várias dimensões do saber, estabelecendo diálogos e intercâmbios entre elas com o intuito de construir, exatamente, um novo saber, transcendendo limites metodológicos, particularidades ou mesmo hierarquizações culturais (Burke, 2005; Medeiros, 2022).

Ao adotar a História Oral como estratégia de investigação com base em autores como Jucá (2014) e Hodge & Costa (2021), valorizamos a memória como espaço do saber onde professoras e professores se constituem em fonte legítima para análise. Para além de registrar fatos e reconstituir linhas de tempo, pretendemos escutar com a atenção devida às vozes que narram, tensionam e ressignificam o labor docente em um cenário de exceção. Toda e qualquer palavra traduz-se em grande valia, em um ato ético, pois escutar passa a fazer parte de um encontro com o outro em sua própria condição de ser (Bakhtin, 2006).

*Vozes da Resistência: práticas e saberes em tempos de crise* transcende o labirinto que atravessa a pandemia causada pelo novo coronavírus e desemboca no reconhecimento nas falas docentes de uma forma de resistência discursiva, afetiva e pedagógica frente à precarização, ao medo e às rupturas experienciadas na escola, descrevendo as diversas formas de (re)existências. Ao definir a escolha para este título, concebemos a ideia de resistência manifestada no falar, no modo de compartilhar as experiências, na busca para dar sentido a práticas que, em meio à crise, necessitaram se reinventar. Para nomear essas vozes, usamos pseudônimos fictícios inspirados na literatura infantil e sem qualquer traço que simule semelhança à realidade, pois a ideia é trazer leveza a um texto denso e, muitas vezes, emotivo. Desse modo, tentamos escapar aos inconvenientes da identificação pessoal, salvaguardando as

individualidades, e também como gesto de agradecimento ao tempo disponibilizado. Entendemos que o anonimato por si só não traz quaisquer prejuízos para o escopo dessa empreitada, uma vez que as falas não ecoam de modo individual apenas, e sim, ostentam uma polifonia tensionadora com as políticas institucionais ao exporem os desafios docentes e revelando a face criadora daqueles que permaneceram professores mesmo num cenário adverso. Entretanto, queremos saber como são essas pessoas, seus perfis, suas características, como se tornaram professores, de onde vêm e o que concebem de sua profissão.

Apresentaremos, neste capítulo, a metodologia adotada entrelaçada com as estratégias de análises imbricadas nas bases teóricas que sustentam a escuta das narrativas. Garantimos assim que os relatos sejam analisados e interpretados numa perspectiva em que a memória evocada transporta marcas de um tempo coletivo que se viveu e ainda não foi superado.

Para construir este estudo, articulamos procedimentos diversos que se alinham a uma matriz teórico-metodológica sustentável. Acreditamos que a construção de uma metodologia requer maturidade e reflexão. Assim o pesquisador não será refém do objeto, tendo em vista que uma proposta de investigação por meio de objetos complexos nos permite articular questões epistemológicas, metodológicas e políticas, abrindo vias para compreender tematizações multifacetadas da prática educativa (Pimenta; Ghedin e Franco, 2006). E como a realidade sempre será mais abrangente que qualquer teoria (Minayo, 2001, p.15), os estudos nas áreas de ciências sociais ou mesmo da educação, quando se tratam de aproximações ou envolvem pessoas, requerem uma abordagem de natureza qualitativa.

A pesquisa surge a partir de um campo de possibilidades para investigação seja no acesso a pessoas, dados, documentos, números, práticas pedagógicas, ou relações interpessoais, convívios variados e um desejo maior de informação, de percepção e visibilização dos impactos trazidos pelo COVID-19. “É sobretudo uma pesquisa impulsionada por um agente externo, mas que produz efeitos singulares e comportamentos peculiares, ou seja, eventos significativos alcançando e interagindo com toda a comunidade escolar” (Chizzotti, 2014, p. 71). É preciso, para isso, considerar, com muito zelo, o “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (idem, p. 100). Isso significa dizer que o trabalho se posiciona na área de educação com enfoque particular na dimensão pedagógica e é de natureza qualitativa por entender que “(...) implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para

extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (ibidem, p. 28).

Inserindo-se em um espaço complexo nas relações sociais, a pesquisa se centra na questão de como a Pandemia impactou a prática docente, isto é, de como esse evento único atravessou o universo escolar e produziu reverberações diversas. Traduz-se assim a pesquisa na busca persistente pelos efeitos da crise, suas consequências e as medidas adotadas como resistência, descritas sob o nosso olhar de pesquisadores.

Inicialmente, analisamos alguns dos instrumentos pedagógicos que perpassaram os três períodos que estabeleço como elementos de marcação temporal; (1) o período pré-pandêmico ou iminente à crise sanitária que corresponde ao ano de 2019; (2) o período pandêmico que engloba os anos 2020, 2021 e 2022 devendo ser demarcado pelas vias institucionais dos discretos governamentais; e (3) o momento atual que corresponderia ao período pós-pandemia que, para fins dessa pesquisa, se concentraria nos anos 2023 e 2024.

Com efeito, para compreender o contexto vivido pelos(as) docentes participantes desta pesquisa e situar temporalmente as experiências narradas, elaboramos uma linha do tempo que representa os principais marcos do período investigado. A Figura 2 sintetiza os anos de 2019 a 2024 em seis momentos distintos: (1) o período pré-pandêmico, com os primeiros sinais de crise; (2) o início da pandemia, com o fechamento das escolas; (3) o auge da pandemia e do ensino remoto; (4) o momento de declínio, marcado pela adoção do ensino supostamente híbrido<sup>16</sup>; (5) o retorno presencial em 2023; e (6) o cenário atual, atravessado pelas ações de recomposição das aprendizagens. Essa cronologia orienta a escuta dos(as) professores(as) entrevistados(as), localizando suas falas em um tempo histórico específico, fundamental para a análise de suas práticas e percepções sobre a docência em tempos de crise.

---

<sup>16</sup> O ensino híbrido propriamente dito requer uma infraestrutura e condições de preparo ainda bem complexas para realidade das escolas e o professor teria que se desdobrar para atender aos alunos presenciais e virtuais simultaneamente. Assim as diversas divisões que parte dos alunos ficavam em casa com atividades domiciliares e parte estava presente na escola em várias permutações, foram denominadas de ensino híbrido pela SEDUC, mas que de fato simbolizava um conjunto de rearranjos para evitar aglomerações sobretudo no início do retorno presencial, uma vez que a pandemia efetiva ainda não estava efetivamente controlada, Isto é, Ensino semi presencial. (nota do autor)



Figura 2. Fonte. Elaborado pelo autor.

Essa divisão (figura 2) se justifica para alcançarmos a dimensão de reviravoltas no contexto transitório entre o ensino presencial e o ensino remoto que comentaremos em detalhes no próximo capítulo.

Resumidamente, a escolha inicial dos participantes se deu pela presença na escola em pelo menos num dos períodos citados, mas outros elementos serão detalhados mais adiante. *A priori*, o critério geral é ser professora/or da escola e estar de alguma maneira interligada/o ao momento em questão. Definidos os sujeitos, estabelecemos uma agenda de entrevistas segundo as nossas disponibilidades de agenda para que pudéssemos nos subtrair do ambiente escolar e poder dialogar de forma mais espontânea possível.

Durante as entrevistas, usamos um roteiro mediador, todavia, a espontaneidade, as pautas e diretrizes de cada entrevista partiam do sujeito em sintonia com o pesquisador. Essa construção precisa estar bem planejada, para que não houvesse desconcentração e que o bate-papo não se desviasse efetivamente do seu objetivo. As conversas serão gravadas para fins de transcrição e análise sendo descartadas após esse momento. Os sujeitos estavam cientes da necessidade de gravação para fins de análise dos resultados, bem como de todo o andamento da pesquisa e sua relevância.



Na etapa subsequente, apresentada em maior profundidade no capítulo 5, faremos uma reflexão, a partir da análise das nossas observações e do conteúdo das narrativas das/os professoras/es à luz dos teóricos como Bakhtin (1981, 2009, 2010, 2015), na tentativa de buscar o sentido dos elementos contidos nos relatos dos docentes e identificar o que permaneceu da Pandemia da COVID-19 como marca nas atividades pedagógicas.

## **2.1 A História Oral e Análise do Discurso como estratégia de escuta**

Em meio à crise instaurada pela pandemia de COVID-19, a opção metodológica pela escuta dos professores por meio da História Oral não representou uma escolha neutra, mas sim uma posição ética e epistemológica ao reconhecer nos docentes sujeitos históricos capazes de narrar, interpretar e atribuir sentidos às próprias experiências. Para Teixeira (2025), a escuta não se limita à captação de um depoimento, mas à abertura a um encontro, a um deslocamento de si em direção ao outro. Essa perspectiva dialoga com Bakhtin (2006), para quem todo enunciado é construído na relação com o outro e carrega em si vozes sociais e históricas.

Para a realização da pesquisa, sobretudo na fase de campo que envolve observação, entrevistas e análise de relatos, consideramos uma aproximação metodológica entre a História Oral (Amado, Ferreira, 2008; Jucá, 2011; 2014) e a Análise do Discurso (Bakhtin, 1981, 2000, 2009, 2010, 2015). A História Oral, tal como proposta por Jucá (2011), emerge como ferramenta para abordar experiências docentes em contextos de crise, pois permite captar os sentidos subjetivos e coletivos atribuídos aos acontecimentos. Longe de buscar a “verdade” dos fatos, essa abordagem considera o testemunho como uma produção simbólica e afetiva, carregada de memória, esquecimento, silêncio e desejo.

A História Oral, ao ser apropriada por diferentes áreas do conhecimento, tornou-se um recurso tanto para dar voz a sujeitos silenciados quanto para questionar versões oficiais do passado (Ferreira; Amado, 2006). Dessa forma, é nesse movimento entre dizer e calar que se constroem os sentidos da experiência, e é por isso que a História Oral não deve ser confundida com uma entrevista convencional ou com a coleta de dados empíricos brutos.

Com efeito, é preciso perceber até onde se pode caminhar com segurança em uma pesquisa com uso da História Oral. Para Thompson (apud Rodrigues, 2004, p. 38), não há neutralidade ou espontaneidade absoluta no relato, pois toda memória é filtrada por afetos, por estruturas discursivas e pelas relações entre entrevistador e entrevistado. Ou seja, o

investigador precisa estar atento a um possível risco de fetichização da voz como “autêntica” ou à sua captura pela lógica ilustrativa, o que esvaziaria seu potencial dialógico.

Por isso, nesta pesquisa, optamos por construir espaços de escuta baseados em acolhimento, cuidado e disponibilidade ética, evitando julgamentos ou interrupções. Desse modo, por mais rápido que seja, a construção mínima de um vínculo de confiança entre o pesquisador e os entrevistados se torna essencial. Foi passo a passo que promovemos e estabelecemos essa relação com os sujeitos, bem antes de convidá-los para compartilhar conosco suas apreensões e observações. Nessa fase de aproximação, uma das maiores dificuldades para acessar os docentes foi a agenda de trabalho, pois quase não dispunham de tempo para encontros extras e raramente havia contato com eles para além da esfera institucional.

Com os vínculos estabelecidos e os convites para as entrevistas aceitos, buscamos extrair o máximo potencial das narrativas orais. A questão central da pesquisa encontra-se nos elementos que são capturados na interação entre os professores e o pesquisador, pois é nesse processo que as subjetividades se revelam e se entrelaçam com os dados. Para isso, o pesquisador deve assumir também um papel de mediador, ao passo que o participante precisa estar livre para eleger aquilo que considera importante falar quando provocado (Medeiros, 2022, p.20).

Em última instância, ainda sobre a metodologia abordada, vale ressaltar que, a escolha da oralidade como opção metodológica, nos permitiu buscar aspectos mais reveladores, peculiares e intimistas, os quais poderiam passar despercebidos, mesmo sendo relevantes para compreender e registrar a realidade ou parte dela. O que se pretende é o registro do momento ímpar vivenciado pela sociedade, com riqueza de detalhes, os quais podem ter passado despercebidos em meio à miríade de tragédias. Essa escolha metodológica, além solucionar parte do problema documental - haja vista que a crise pandêmica é recente e suas consequências e impactos estão em curso - nos remete a

a um tipo de fonte valiosa, o testemunho oral, uma fonte que fala, com o qual o pesquisador dialoga e que expressa muito mais que uma simples informação: a sensibilidade de quem é entrevistado, o que propicia uma perspectiva diferente de penetrar no âmago das questões tratadas (Jucá, 2014, p.29).

Com efeito, a história oral oportuniza identificação de minúcias e especificidades, que são o propósito deste estudo. Como entender os impactos da COVID-19 na educação se não compreendermos os sentimentos que envolveram as pessoas responsáveis pelo andamento das atividades ligadas ao setor? O autor nos sugere a ideia de sensibilidade como mais um

elemento a ser considerado no processo de pesquisa decorrente da parceria estabelecida entre o pesquisador e os voluntários. Buscamos, deste modo, trazer à luz as experiências vividas, sobretudo aquelas relacionadas às memórias individuais em oposição aos pontos de vista coletivos, apesar de neles estarem inseridas, muitas vezes, sob a égide das concepções ideológicas.

Não se trata apenas de coletar informações e desabafos dos docentes. A pesquisa exige que construamos sentidos a partir de seus enunciados, aprofundando a análise além do que é superficialmente dito. Por isso, ao escopo dessa pesquisa agregamos a Análise Dialógica de Mikhail Bakhtin (1981, 2000, 2009, 2010, 2015), principalmente, mas associada a outros autores como Foucault (2011, 2014) por um lado e Freud (1974) por outro. Medeiros (2022) ao citar Brandão (2012) e Foucault (2014), apresenta um conceito relevante sobre análise dialógica do discurso<sup>17</sup>, indo além ao entrecruzá-la com a história oral. Ele diz:

A Análise do Discurso não se restringe à fala do sujeito. Muitas vezes, os elementos que determinam as falas se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos. Brandão (2012) destaca que, na Análise do Discurso, existe uma relação entre linguagem, língua e campo social que não pode ser desconsiderada ao utilizar tal metodologia. “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2014a, p. 50). Dessa forma, neste estudo, existiu uma conexão entre a Análise do Discurso e a História Oral, embora ambas possuam abordagens diferentes com elementos comuns, pois partem da linguagem. “A primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante. A segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade” (Medeiros, 2017, p. 45 In: Medeiros, 2022, p.20).

Assim, a junção dessas estratégias metodológicas auxilia tanto no acesso às memórias quanto nas reflexões dos conteúdos dessas memórias, com vistas às respostas das indagações centrais da pesquisa. Ao longo deste trabalho acadêmico, daremos destaque para as vozes das/os professoras/es para evidenciar o confronto entre percepções/impressões, incluindo as memórias aos elementos teóricos da análise do discurso, ampliando as possibilidades de compreensão dos ecos da COVID-19 no cenário escolar.

Ao considerar a perspectiva analítica inspirada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1981; 2000; 2009; 2010; 2015), compreendemos os relatos, para além do escrito ou falado, como forma de enunciação atravessada por relações de alteridade, tensões e

---

<sup>17</sup> Na tese de Medeiros (2017), a vertente da Análise Dialógica do Discurso adotada combina aportes de Michel Foucault e Carlos Rodrigues Brandão. Segundo o texto, essa perspectiva se ancora em uma crítica epistemológica e metodológica aos discursos dominantes sobre a docência, buscando dar visibilidade às narrativas subalternizadas, especialmente aquelas construídas por professores da educação básica em contextos de adversidade.

resistências. A análise dialógica trata o discurso como campo de forças sociais e ideológicas, em que cada palavra está povoada por vozes alheias e onde os sentidos não são dados, mas negociados. Logo, o foco da análise não recai apenas sobre o “o que se diz”, mas também sobre “como se diz”, “em que contexto”, “em que relação com o outro”.

“A escola que eu amava virou um lugar de medo”, afirma a professora Magali (2024), para exemplificar alguns aspectos fundamentais da teoria bakhtiniana (1981; 2000; 2009; 2010; 2015) como enunciado concreto, vozes sociais, polifonia, dialogismo, alteridade ou até mesmo um valor axiológico. Na fala há uma evidente tensão entre dois tempos históricos vividos pela mesma personagem, traduzidos por afeto e medo. Um enunciado não neutro que se comunica com discursos anteriores e posteriores como o da formação, da experiência, da pandemia, das políticas públicas. O lugar de medo de Magali responde aos diversos discursos institucionais, vivência e contextos emocionais e se encontra imerso nas fronteiras entre o já dito e o ainda não dito (Bakhtin 2000).

O discurso docente é atravessado por vozes ou sentimentos desencontrados e no meio o sujeito dividido entre o desejo de continuidade expresso pelo amor ou a lembrança dele e necessidade de reinvenção, transposição do lugar. A escolha pela análise dialógica permite identificar minúcias de resistência, deslocamento, ambigüidade e reconstrução identitária presentes nas falas docentes.

Vale lembrar que a voz da professora não é uma só, mas várias: da cidadã, da mulher afetada pela pandemia, da agente pública, da profissional precarizada, ou seja, exemplifica-se da teoria dialógica bakhtiniana, a fala como uma linguagem da enunciação social, interativa e portadora de vozes diversas que se entrelaçam em um discurso. Assim temos a ideia de voz discursiva que se materializa nas falas, mas constituída por ideais, afetos e narrativas responsáveis pelos sentidos dados à enunciação. De acordo com Bakhtin (2010, p.100), os ecos, repercussões e referências à outros vocábulos fazem parte intrínseca da palavra formando o que o autor chama de polifonia discursiva.

Nessa perspectiva, ao nos deparar com relatos das/os professoras/es percebemos que os discursos se distanciam da neutralidade, à medida que avançamos nos níveis de confiança e interação. Portanto, a argumentação docente se reveste de outros discursos sejam políticos, acadêmicos, institucionais ou culturais contribuindo para a caracterização do próprio sujeito e os valores em que estagiam, pois toda enunciação é orientada responsivamente, isto é, está ligada a outras enunciações, tem como meta outros enunciadores e participa do processo de interação dialógica (Bakhtin, 2010, p. 101), e garantir que isso aconteça é a nossa estratégia para extrair da memória e das subjetividades individuais,

respostas às indagações deste trabalho. Em uma das entrevistas, a professora Magali disse que “se sentia fazendo uma terapia” quando relembrava seu passado, sua trajetória e tudo que viveu e compartilhou até ali. Isso nos impulsiona, pois percebemos que esse *ficar à vontade* como está em uma terapia revela que as reservas da docente ficam apaziguadas e se cria o momento propício para dar seguimento ao encontro com a entrevistada nos pontos mais sensíveis ao tema.

A partir de então comparamos as vozes e suas definições, segundo essa análise, com as narrativas, perguntas ou outros elementos trazidos por nossas personagens. A professora Narizinho e o professor Visconde trazem interessantes exemplos para ideia de “voz institucional” que para o autor significa discurso autoritário, unilateral, geralmente associado ao discurso político, institucional ou das normas curriculares. Os discursos, “Como os índices não caíram se os alunos não sabem ler?” (Prof.<sup>a</sup> Narizinho, informação verbal, 2024) e “Notas se mantiveram altas, mas há defasagens graves que não são refletidas nos indicadores” (Prof. Visconde, informação verbal, 2024), falavam sobre os indicadores educacionais e sua redução tímida, apesar da realidade segundo as percepções dos dois. Como foi dito anteriormente, análise sobre avaliação e todos os outros temas principais que envolvem a práxis docente serão as aprofundados no capítulo *MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA*, mas aqui anunciamos como foi realizado uma parte das análises deste trabalho. A seguir, apresentaremos outros tipos de vozes concebidas por Bakhtin (2006) exemplificadas nas enunciações docentes.

A rica entrevista da professora Narizinho traz também importantes exemplos para a outras vozes do autor, mas também associadas à fala de outras personagens. Os seguintes relatos, “Parece que os números não caíram porque ninguém quis mostrar o que aconteceu de verdade” (Professora Narizinho, informação verbal, 2024) e “Os exames podem ter sido ajustados para manter os números, sem representar ganhos reais” (Prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024), ainda retratam o processo de avaliação, mas a postura não é apenas questionadora, é incisiva, contestadora do discurso dominante especialmente quanto aos dados escolares, uma espécie que vamos denominar de “voz crítica”.

Três entrevistados apresentam a “voz docente”, experiencial/responsiva. Sua origem está na escuta, na vivência e concretude ativa da prática docente no contexto escolar. vamos aos exemplos: “Adapte os métodos conforme a resposta dos alunos; uso de jogos e cálculos simplificados” (prof. Pedrinho, informação verbal, 2024); “Me tornei mais empática, flexível e consciente das realidades dos alunos.” (Prof.<sup>a</sup> Magali, informação verbal, 2024) e “Educação é compartilhar o que se é e o que se sente” (prof. Bento, informação verbal, 2024).

O foco dos exemplos está nas questões da práxis pedagógica, sobretudo ao reconhecer as mudanças interiores que cada um passou, ou seja, a ressignificação interna do ser professor.

Outra voz interessante, também associada a metodologia docente pode ser vista nas afirmações: “Criei um canal no YouTube e vi alunos se expressarem melhor em vídeo do que em sala... Usei redes sociais como o Facebook e o Instagram para engajar os alunos nos conteúdos” (Prof.<sup>a</sup> Narizinho, informação verbal, 2024) e “Aprendi a usar Google Forms, plataformas de gamificação como o Kahoot e software PhET” (Prof.<sup>a</sup> Mônica). As mudanças abordadas nessas falas não são de cunho afetivo-pessoal, mas das técnicas de ensinar ou buscar meios de fazê-lo da melhor forma possível, fazendo uso das ferramentas digitais. É a “voz da Cultura digital” que dialoga com diversos gêneros textuais, ou seja, no campo da comunicação.

Temos ainda algumas vozes bem perceptíveis no texto como “A voz da dor e sofrimento”, estabelecidas, respectivamente, nas falas da Professora Narizinho (2024), da professora Rosinha (2024) e do professor Pedrinho (2024): “Perdi minha mãe e meu pai num curto espaço de tempo. Ainda escuto músicas e lembro deles com saudade”; “Participei de grupo de apoio emocional online, não havia contato com adultos e tudo era dividido com meus filhos” e “Fiquei com episódios de depressão leve; tinha medo de visitar meu pai”. São recorrentes as enunciações com esse tipo de voz marcada pela perda, angústia e dilaceramentos advindos da pandemia.

A “voz da prática renovada” ou inovadora para Bakhtin traz a ideia de promover ou incitar a mudança da/o estudante. Aqui o professora passa por mudanças ou no campo pessoal (voz docente) ou nas formas metodológicas (voz da cultura digital), mas com fins de promover a mudança na/o aluna/o. Dizem as professoras: “Usei RPG como ferramenta para fazer alunos se expressarem. Um deles parou de se automutilar e encontrou acolhimento” (prof. Narizinho, informação verbal, 2024) e “Oportunidade é um dos valores que move meu trabalho. Quero que estudantes periféricos pensem filosoficamente” (Prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024). Evidencia-se o aluno no centro das falas dessa voz.

Por fim, temos a “voz do aluno ausente”, o silêncio, o não dito, voz não verbalizada, o monólogo interno ou a voz pra dentro (Bakhtin, 2010, p.123), perceptível na evasão, na ausência, no afastamento afetivo. Temos dois exemplos aqui: “Depois da pandemia, muitos alunos ficaram mais calados, mais tristes. A escola passou a acolher e reconstruir” (prof. Narizinho, informação verbal, 2024) e “A adesão dos alunos às aulas online era baixíssima. Alguns encaravam (as aulas) como férias, outros sequer apareciam” (professor Visconde, informação verbal, 2024). O que percebemos é que a polifonia do autor

pode ser identificada em várias possibilidades e gerando reflexões interessantes. O silêncio da ausência do aluno, para o Professor Visconde fala muito alto, grita enquanto percebe que “som” carrega um pedido de socorro que obriga a escola a acolher e se repensar.

### ***2.1.1 Memória e Subjetividade***

O uso da memória e, conseqüentemente, da subjetividade que a acompanha, constituem elementos valiosos extraídos da História Oral e da Análise Dialógica. A memória, neste estudo, transcende a noção de simples armazenamentos de fatos, sendo compreendida como um processo ativo de construção de sentidos. Halbwachs (1950/1990 apud Eskinazi et al., 2023, p.2) diferencia memória individual e memória coletiva, mas afirma que ambas se constroem nos relacionamentos sociais e nos grupos de pertencimento. Ao tratar da crise sanitária, os professores evocam de suas experiências um lugar não apenas de sofrimento, mas também de aprendizado e reinvenção.

Além de um repositório de fatos, a memória atua como pilar da identidade e da subjetividade docente, pois ao narrar suas experiências, as/os professoras/es recuperam uma rede de significados capaz de auxiliá-los a reinterpretar o passado sob a ótica do presente.

“Eu nunca vou esquecer o dia em que dei aula chorando. Tinha perdido um primo, minha filha estava gripada, e mesmo assim eu abri o *Google Meet* e falei de literatura”. A Prof.<sup>a</sup> Emília (informação verbal, 2024) evoca uma memória envolvida por afetos e marcas, que serve não apenas para recordar, mas também para ressignificar o presente e também projetar o futuro. Recordar é uma ação em que há seleção, reconstrução e posicionamento (Pollack, 1989 apud Eskinazi, 2023, p.3). Assim, a memória social é seletiva e conflituosa, e seu estudo permite compreender como os sujeitos constroem sua identidade a partir das experiências vividas. Dessa forma, consideramos que as associações entre memória, trauma e aprendizado devem fazer parte do processo de análise da pesquisa, tendo em vista as descontinuidades, perdas e refazimentos subjetivos que atravessam a práxis pedagógica no cenário estudado.

Nessa perspectiva, ao ouvir professoras e professores por meio da História Oral, escutam-se fatos e, sobretudo, memórias que, para Maurice Halbwachs (1994, apud Eskinazi, 2023, p.9) são coletivas, mesmo quando expressas a partir da individualidade. As recordações narradas se constroem a partir de marcos sociais, afetivos e simbólicos partilhados, ainda que vividos de maneira peculiar. Isso significa dizer que as experiências docentes que emergem

das entrevistas são, além de pessoais, promotoras de sentidos coletivos sobre o ser professor em tempos de crise.

Por isso, a análise das memórias docentes permite compreender o que aconteceu e como os sujeitos significaram suas práticas, dores, resistências e aprendizagens ao longo do percurso pandêmico. Nesse contexto em que a pandemia, como evento traumático e coletivo, atravessou profundamente os afetos e os modos de estar no mundo, a subjetividade se vincula à condição histórica e social dos sujeitos.

De acordo com Teixeira (2025, p.23), escutar a memória do professor é também escutar sua tentativa de reconstruir os sentidos diante da ruptura. Nesse gesto, os sujeitos reelaboram não apenas os acontecimentos, mas também a si mesmos enquanto profissionais, educadores e pessoas. Por outras palavras, Gisanfran Jucá (2011) reforça esse aspecto, ao compreender a memória como “saberes encarnados”, ou seja, conhecimentos que não se separam do corpo, da emoção e da experiência de quem fala. Escutar, portanto, como foi dito anteriormente e aqui reforçado, vai além de acolher informações, permitindo a manifestação da singularidade subjetiva de cada docente. E isso só é possível quando a memória é compreendida como um lugar de produção de sentido e não de simples reminiscência.

Essa dinâmica de ouvir da memória e da subjetividade, nos faz identificar nos enunciados, elementos de sofrimento e de reinvenção. A Professora Emília, por exemplo, diz que “(...) nem sabia mais se era professora, se era mãe em tempo integral, se era suporte emocional dos alunos. Teve dia que chorei antes da aula e depois me recompus pra sorrir na câmera”. Seu discurso expressa a sobreposição de papéis, o desgaste emocional e a reinvenção forçada do fazer docente.

Em suma, a memória é permeada por afetos, medos, esperanças, valores e contradições, no entanto a memória é também um modo de resistir, de narrar-se para não sucumbir. Essa formulação sintetiza a compreensão de que recordar não é apenas reviver o passado, mas posicionar-se no presente diante de silenciamentos. Essa leitura encontra eco nas concepções de Bakhtin (2009; 2010), Jucá (2011) e Teixeira (2025) e nesse aspecto, dar ouvidos as subjetividades docentes torna-se um gesto de cuidado, de restituição do lugar simbólico da/o professora/or enquanto sujeito da história que ela/e mesmo ajuda a construir.



## 2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa correspondem à parte de professoras e professores que compuseram o quadro de lotação da escola entre os anos de 1999 e 2023. Para evitar traços de identificação e possíveis constrangimentos no momento da tomada de depoimentos, estabelecemos contatos individuais de maneira discreta e com possibilidades éticas e sigilosas.

A princípio, a ideia era que, a partir da aceitação do convite e da disponibilidade para participar da pesquisa, fossem estabelecidos grupos de professores, divididos em algumas categorias para fins de organização, em termos de análise, e também para facilitar o processo de mediação durante as entrevistas. Desta forma, pretendia-se constituir um conjunto de cinco categorias conforme a tabela 1, com pelo menos um professor em cada uma delas.

Tabela 1. Categorias iniciais de professores/participantes pensadas para a realização da pesquisa

Categoria	Característica Correspondente
I	Professoras/es que estavam na escola antes do período pandêmico e pertencem ao quadro da escola até hoje.
II	Professoras/es que estavam na escola antes e durante o período pandêmico, mas que hoje se encontram lotados em outra instituição
III	Professoras/es que chegaram à escola dentro do período do ensino remoto
IV	Professoras/es que começaram a atuar na escola após a pandemia, mas que vieram de outra unidade escolar onde experimentou a pandemia
V	Professoras/es que começaram a atuar na escola após a pandemia, mas que não chegaram a ministrar aula na pandemia no ensino remoto (professores que estavam de licença, por exemplo)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das ideias iniciais para levantamento dos dados.

A amostra para essa pesquisa foi composta por oito docentes que atuaram na escola pública estadual localizada no bairro Jereissati, em Pacatuba/CE, durante o período pandêmico (2019–2022). Em relação ao quadro docente, temos aproximadamente 27% de professoras/es participantes. Entretanto, outras/os foram convidadas/os se (1) tivessem vínculos com a escola durante o período pandêmico e (2) representassem diferentes áreas de ensino e tempos de atuação. No entanto, disponibilidade e abertura para compartilhar suas experiências em entrevistas/narrativas (3) foram os critérios principais. Tivemos todo o cuidado nessa escolha pois, como gestor, muitos poderiam se sentir pressionados a participar devido a um “pedido” do coordenador ou, ainda, não se permitirem a intimidade e falar abertamente.

Assim, a quantidade de professores por categoria passou a depender sobretudo da disponibilidade, o que confirmamos já na nossa primeira tentativa de aproximação, numa reunião de conselho escolar, uma vez que muitos acharam a ideia interessante, mas apenas oito professores se dispuseram a ceder parte do seu tempo de planejamento<sup>18</sup> para apoiar e contribuir com essa pesquisa.

Logo tivemos que refazer a tabela reduzindo para duas categorias de professoras/es. A Tabela 2 mostra o novo formato a partir da real disponibilidade docente e participação nas entrevistas.

Tabela 2. Categorias de professoras/es - participantes da pesquisa

Categoria	Característica Correspondente
I	Professoras/es que estavam na escola antes do período pandêmico e pertencem ao quadro da escola até hoje. (Vínculo ativo com a escola na época da pesquisa)
II	Professoras/es que estavam na escola antes e durante o período pandêmico, mas que hoje se encontram lotadas/os em outra instituição. (Sem vínculo de trabalho ativo na escola)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das falas das/os docentes como respostas ao convite informal.

Então, todos os oitos entrevistados se encontram dentro de uma dessas categorias e receberam um pseudônimo inspirado na literatura infantil para evitar identificação. Além disso, identidade da escola será preservada, no entanto um leitor mais atento e curioso, que realize uma pesquisa não muito prolongada, poderá reconhecer pelas características, o ambiente escolar que serve de palco dessa investigação, haja vista que o município de Pacatuba/Ce dispõem de reduzido número de escolas estaduais e, quando se trata da periferia da cidade, esse número fica ainda menor. Entretanto, não estimulamos a empreitada, haja vista que por si só essa informação pouco acrescentaria ao escopo desta pesquisa.

Para desenvolver o estudo, a tabela 3, a seguir, identifica os profissionais participantes e seus nomes fictícios que não têm qualquer relação semiótica, pessoal ou de qualquer outra natureza com a pessoa real ali representada, ou seja, é apenas um arranjo de organização de análise da pesquisa. Além da categoria a que está profissional se encontra, antecipamos também parte das informações que serão detalhadas nos perfis de cada personagem-narrador como o tempo que atua na escola e a área de formação.

<sup>18</sup> A maioria das entrevistas foram em horários alternativos em que a/o professora/or não estivesse no seu labor pedagógico, no entanto alguns não dispunha de horário além do planejamento. Nesse ponto, a escola nos permitiu retirar o professor do ambiente para realizar a entrevista.

Tabela 3. Nomes fictícios de Professoras/es para fins desta pesquisa, categoria, formação, tempo na escola e forma de entrevista. Amostra com 27% das/os professoras/es do quadro docente

Entrevistada/o (Nome fictício)	Disciplina de Atuação	Tempo de trabalho na escola	Categoria
Prof. BENTO	Filosofia	1 ano	II
Prof. PEDRINHO	Matemática	16 anos	I
Prof. VISCONDE	Geografia	9 anos	I
Prof. <sup>a</sup> EMÍLIA	Filosofia	7 anos	II
Prof. <sup>a</sup> MAGALI	Química	3 anos	I
Prof. <sup>a</sup> MÔNICA	Matemática	14 anos	II
Prof. <sup>a</sup> ROSINHA	L. Portuguesa	2 anos	I
Prof. <sup>a</sup> NARIZINHO	Física	15 anos	I

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas.

Em 2024, ano de realização das entrevistas, a escola contava com aproximadamente 30 professores em atividade. A amostra representa, portanto, cerca de **27%** do corpo docente da instituição. Embora dois dos professores entrevistados já não estivessem mais vinculados à escola no momento da escuta, ambos atuaram durante os anos críticos da pandemia e contribuíram com relatos relevantes para os objetivos da pesquisa.

A diversidade de áreas de formação, tempos de atuação e experiências pessoais dos sujeitos garantiu a *saturação temática*, possibilitando identificar padrões, tensões e singularidades nas vivências docentes durante e após a pandemia de COVID-19. A Tabela 3 apresenta uma síntese dos participantes da pesquisa, a ser detalhada nos perfis e trajetórias descritos a seguir.

Temos professoras e professores das quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (1); Matemática e suas Tecnologias (2); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (2) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (3). No tópico seguinte, faremos a caracterização de cada um desses profissionais — o perfil geral de formação — para compreendermos quem são os sujeitos e como transitam pelo cenário investigado.

### ***2.2.1 Perfis e trajetórias docentes***

Iniciamos esse tópico, apresentando nossas personagens, a partir de sua formação inicial e de sua trajetória enquanto professora/or na rede pública estadual, para compreendermos quem são essas pessoas que materializam as vozes e os sentidos ao texto. Acrescentamos aos perfis de cada entrevistado, informações que todas/os se dispuseram a compartilhar e, por isso mesmo, os elementos da vida pessoal foram tocados a partir dos seus próprios enunciados. Ao pedir para se apresentarem e respondessem “quem é você?”, cada um foi respeitado naquilo que quisesse expressar, uma vez que, para o nosso trabalho, tanto o que é dito quanto o que não é também podem constituir elementos de análise.

Todavia, antes de apresentarmos nossas personagens-narradoras, vamos nos apresentar enquanto autor, pesquisador, coordenador escolar e professor.

Era dois de julho de 2018 quando pisei, pela primeira vez, no chão daquela escola, não conhecia muito bem a Pacatuba, tampouco o bairro Jereissati. Na chegada, depois de me perder pelo caminho, encontrei a escola silenciosa, fechada, em pleno repouso merecido das férias de meio de ano. Fui bem recebido pela direção da escola, que, naquele dia, era a única presente no espaço, organizando a instituição para o segundo semestre letivo.

Era apenas uma apresentação inicial, pois, de fato, trinta dias depois começávamos o nosso entrelaçamento de destinos numa jornada de meia década e num contexto de expectativas, desafios e reinvenções. Assim como a maioria das/os professoras/es que compunham aquele coletivo, não éramos originários da região — nascemos em Limoeiro do Norte e residimos na Capital, a aproximadamente 16 km do local onde se situa a escola. O deslocamento para essa nova realidade educativa implicou não apenas uma ponte geográfica diária, mas também simbólica e afetiva.

Desde 2018, ao assumirmos a coordenação, procuramos tecer um percurso de escuta, partilha e compromisso com uma educação que valorizasse a experiência humana, a pluralidade e a construção coletiva do conhecimento. Nossos primeiros dias foram marcados pela imersão em uma cultura escolar rica, diversa e, ao mesmo tempo, desafiadora, exigindo de nós sensibilidade para compreender os tempos, as/os sujeitos e as singularidades que habitavam aquele espaço.

A experiência da pandemia de COVID-19 representou um divisor de águas em nossa trajetória. Recordamos com nitidez o dia 19 de fevereiro de 2020, data em que fui a última pessoa a sair da escola, sem imaginar que aquele ato cotidiano de fechar o portão simbolizaria o início de um longo período de incertezas e isolamento social, a memória que

emerge é a grade do portão trancada com o cadeado e o barulho ensurdecedor do silêncio que me remetia ao meu primeiro dia ali, dois anos antes.

Durante os meses subsequentes, vivenciamos a suspensão abrupta da presença física, a distância dos corredores antes repletos de vozes e o enfrentamento de perdas que atravessaram nossas vidas pessoais e profissionais. Testemunhamos lutos — de colegas, familiares e estudantes — e, ao mesmo tempo, buscamos reconstruir, no espaço virtual, vínculos que sustentassem o sentido do coletivo docente. Foi nesse contexto que o trabalho pedagógico se entrelaçou às dimensões da empatia, da solidariedade e da não desistência.

Ao longo desse processo, a confiança consolidou-se como elemento estruturante das relações pedagógicas e humanas. Buscamos criar um ambiente de acolhimento e escuta, no qual os professores pudessem sentir-se seguros para deixar emergir suas memórias, sentimentos e trajetórias pessoais. Coordenação e direção transformaram-se em espaços de mediação e de cuidado, nos quais o diálogo e a rememoração se tornaram ferramentas para a reconstrução do sentido de pertencimento e identidade docente. Essa abertura às narrativas individuais possibilitou compreender a escola como um território de memórias compartilhadas, em que o passado e o presente se entrelaçam na constituição do ser educador.

Todo o processo inicial da construção da pesquisa se deu enquanto atuamos na gestão e, dentro desse contexto, também fomos afetados por essas marcas e sobrecargas, ainda que, em um primeiro momento, de forma pouco consciente do ponto de vista racional.

A saúde mental fragilizada e as dificuldades emocionais acabaram por nos conduzir ao encerramento de nossa trajetória na mesma função. O afastamento para recuperação pessoal nos permitiu maturar nossas percepções e impressões sobre todas as observações e narrativas durante a pesquisa.

Ao revisitar o período de 2018 a 2024, compreendemos que nossa atuação ultrapassou o campo administrativo e pedagógico, inserindo-se na dimensão simbólica da construção de uma memória institucional e afetiva. Vivenciamos um processo de aprendizagem mútua, no qual o exercício da coordenação foi também uma experiência de autoconhecimento e de humanização. Nessa tessitura de experiências, fomos simultaneamente sujeitos e testemunhas de uma história coletiva que se refaz continuamente no cotidiano escolar. É essa vivência — marcada por deslocamentos, desafios, afetos e resistências — que aprofunda ainda mais o olhar sobre as narrativas e legitima a importância da memória do passado recente como fonte de compreensão, transformação das práticas educativas e da própria pesquisa.

Ao todo, foram cinco professoras e três professores participantes, todas/os docentes da rede pública estadual do município de Pacatuba/CE, identificados por nomes fictícios, inspirados na literatura infantil, com o intuito de preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, valorizar a dimensão simbólica e afetiva de suas trajetórias. A seguir, traçamos alguns aspectos profissionais e pessoais para que possamos maximizar o alcance de seus enunciados e extrair conteúdos referentes aos objetivos desta investigação. O critério adotado para a sequência das apresentações é aleatório, desmistificando quaisquer aspectos que possam gerar especulações sobre a ordem de entrevistadas/os. Assim, no Quadro 1 a seguir, apresentamos a sequência de cada entrevistada/o:

Quadro 1. Sequência das/os professores/as Entrevistadas/os.

<b>Nome Fictício da/o Entrevistada/o</b>	<b>Ordem da Entrevista apresentada no texto</b>
Professor Bento	1º
Professor Pedrinho	2º
Professor Visconde	3º
Professora Emília	4ª
Professora Magali	5ª
Professora Mônica	6ª
Professora Narizinho	7ª
Professora Rosinha	8ª

Fonte: Elaboração do autor

#### 2.2.1.1 Professor Bento

Bento, o primeiro entrevistado, é professor da área de ciências humanas, natural de Fortaleza/CE, onde viveu toda a sua vida no bairro Mondubim. Sua mãe não é cearense, mas possui laços parentais no interior do estado, na região de naturalidade do seu genitor. Em sua ancestralidade, carrega influências diversas — da Amazônia, litoral e Sertão — como afirmou na sua fala inicial.

Bento iniciou o ensino médio em um curso técnico de edificações em uma escola profissional e chegou a cursar Engenharia Ambiental e Sanitária. Não concluiu a graduação,

migrando para o curso de Filosofia em 2013 motivado pelo interesse despertado durante sua experiência religiosa, mesmo enfrentando resistências familiares.

Sua vida acadêmica foi intensa, com participação em vários projetos e bolsas. Atualmente, encontra-se cursando o Doutorado. Concomitante à sua vida profissional, o interesse pela docência já vinha da época em que atuava na igreja, mas só após o mestrado decidiu seguir o magistério. Nessa busca inicial, encontrou na escola que foco deste estudo, sua primeira oportunidade profissional, permanecendo lá nos primeiros momentos da pandemia.

Naquele período, o professor era contratado por tempo determinado e, por isso, não permaneceu na escola. Após ser aprovado em concurso público, efetivou-se e hoje integra a rede estadual de forma definitiva.

Atualmente, ele exerce a função de gestor em outra escola, e dispõe de pouco tempo livre. Assim contrariando as “regras” de aproximação propostas pela História Oral, realizamos o encontro de forma remota, pois assim como a professora Mônica, não tinha condições de nos encontrar pessoalmente, devido, sobretudo, às demandas laborais. Por outro lado, o encontro remoto, também ativou memórias e lembranças da época em que esteve em seu trabalho pedagógico na escola durante a Pandemia.

Ele fala que as lembranças que tem da escola eram as de um ambiente vivo, alegre e cheio de energia; local de muito aprendizado, assim como ele próprio quando afirma que gosta de estar sempre ativo, conciliando o trabalho, o doutorado, o curso de línguas e as relações interpessoais. Ele se descreve ainda como alguém que não gosta de ir para casa cedo e tampouco dormir.

É relevante comentar que a primeira experiência dele como docente foi justamente via modelo remoto, como ele mesmo diz “aprendeu a ser professor no olho do furacão” (Bento, informação verbal, 2024). O que percebemos é uma certa frustração ao iniciar a carreira dessa forma e o sentimento de ausência de interação com estudantes, mas conseguiu seguir adiante e para o futuro considera trabalhar ou na SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Ceará) em um núcleo de formação ou na universidade como professor universitário.

Bento relata que o período foi desafiador, iniciando pela frustração de ter apenas um mês de trabalho presencial antes de estar confinado ao lar e preso ao modelo remoto. Além da questão profissional, a crise sanitária trouxe dificuldades para a convivência com sua genitora, já idosa, e isso gerava pânico por não poder sair e promover o contágio a ela. De acordo com suas palavras, a pandemia produziu malefícios à sua saúde - ele sofreu sintomas

leves da doença que foi diagnosticada em algum momento. Entretanto, Bento tenta esquecer o período ou fingir que esse tempo não existiu devido à angústia ou a sensação de implosão.

Apesar disso, relata que, durante o período de ensino remoto emergencial, enfrentou dificuldades com infraestrutura digital, especialmente pela limitação dos recursos da escola e dos próprios alunos. Contudo, procurou adaptar materiais, buscar plataformas acessíveis e manter a comunicação com os estudantes, mesmo por meio de mensagens de celular.

Por outro lado, ao refletir sobre educação, identifica um medo grande sobre o que ocorre atualmente ao alunado, e talvez por isso, sente que a escola física se tornou ainda mais necessária, como um local para os alunos se encontrarem e se realizarem. Para ele, apesar das novas ferramentas tecnológicas, as práticas docentes são muito semelhantes às anteriores à pandemia, mas como diferenças, por exemplo, os alunos estão mais dependentes do celular e menos concentrados.

Ele expressa a contradição de dispor de novas ferramentas, mas não mudar a forma de usá-las. As tecnologias, para ele, têm vindo muito mais para organizar, o que, por sua vez, gera mais demandas e a sensação de que o “beabá” do ensino (quadro, xerox) ainda predomina.

No campo das concepções, Bento entende a educação como um meio humano de compartilhar o que se é e o que se sente; mediação entre linguagem e trabalho; e como espaço de busca por justiça, escuta ativa e combate ao preconceito, com avaliações criteriosas e sensíveis às diferenças das/os alunas/os.

Sobre a pandemia, o professor sentiu necessidade de retomar o tema e dizer que na sua percepção, houve o impacto nas áreas de conhecimento, mas aponta a Matemática como a área mais prejudicada, por requerer uma aproximação do estudante que as telas não proporcionam. Professores de Humanidades, por exemplo, às vezes têm mais sensibilidade para as limitações dos alunos, o que não é tão comum nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, segundo ele.

Sobre as avaliações durante o contexto, Bento levanta sérias preocupações e estranhamentos sobre o fato dos índices de avaliações externas (como SAEB e SPAECE) em 2022 e 2023 estarem estaticamente iguais a 2019, como se a pandemia não tivesse ocorrido, embora a percepção geral seja a de que as/os alunas/os estão defasadas/os. Ele sugere explicitamente que isso pode ser resultado de diferentes modos de avaliação entre as escolas, de “jeitinhos” para maquiar os resultados, ou de uma negação do impacto da pandemia. Ainda sobre as



avaliações, tece comentários sobre a falta de sentido dessas avaliações para o projeto individual dos alunos pode influenciar nos resultados.

O Professor Bento, cuja formação é em Filosofia, teve uma breve passagem pela escola pesquisada, atuando nela durante o período de um ano. Embora seu vínculo tenha sido temporário, sua contribuição para o contexto escolar durante a pandemia foi significativa. Ele participou do processo de ensino emergencial remoto e, posteriormente, do período de transição para o ensino semipresencial. Sua experiência se configura como uma trajetória atravessada por deslocamentos, não apenas institucionais, mas também simbólicos, revelando o quanto a pandemia exigiu dos educadores reconfigurações pedagógicas e subjetivas. (Santos e Pereira, 2021)

Por fim, o docente encerra sua entrevista falando sobre o retorno ao ensino presencial, classificando o período como ambivalência. “Estávamos todos com medo. Ao mesmo tempo, tinha alegria em ver os alunos, mas a escola era outra. A gente era outro” (Bento, informação verbal, 2024). Esse retorno evidenciou o quanto a pandemia reconfigurou subjetividades docentes e as dinâmicas escolares. Em sua trajetória própria, há em Bento a representação das marcas da crise sanitária: a sobrecarga emocional, a reinvenção da prática pedagógica e a necessidade constante de resistência frente às adversidades. Sua escuta durante o processo revelou memórias entrelaçadas por dor, esperança e transformação.

#### 2.2.1.2 Professor Pedrinho

O professor Pedrinho nasceu em Fortaleza e sempre teve gosto pelos estudos, sobretudo pela matemática. Mora com o pai e irmãos, pois a mãe já não está entre nós. Para ele, sua genitora foi a maior incentivadora dos estudos. Todos os filhos conseguiram acessar a universidade. Apesar de ter estudado na escola pública, considera ter adquirido uma boa base no ensino fundamental, diferentemente do ensino médio, pois precisou fazer um curso pré-vestibular para ingressar no ensino superior.

As questões financeiras sempre foram desafiadoras para Pedrinho, pois, no início da carreira acadêmica, durante o curso de Engenharia Química, precisou interromper os estudos por falta de recursos materiais. Conseguiu, mesmo assim, cursar três anos de Engenharia. Diminuídos os problemas financeiros e familiares, Pedrinho migrou para o curso de Matemática, conseguindo aproveitamento de estudos de várias disciplinas. Esse curso de licenciatura o permitiu assumir a sala de aula, mas o interesse de fato para ser professor surgiu quando substituíva, esporadicamente, uma professora amiga e nesse contato passou a

considerar a docência como carreira. O docente que trabalha com contrato por tempo determinado, almeja passar em concurso público para se vincular efetivamente à rede.

Ele conheceu a escola por meio do estágio supervisionado da licenciatura ainda em 2009. Nesse período de estágio, a diretora o convidou para compor a equipe pedagógica da escola e, desde então, integra o quadro de professores da instituição. Ele aceitou o convite pois gostava do clima da escola ao defini-lo como acolhedor e familiar. Após o estágio e a formatura, Pedrinho participou de várias seleções para continuar lecionando naquela escola. Desde então, ele permanece na escola, fazendo permanentemente, as seleções sempre que o contrato quebra, por gostar do ambiente e de ensinar lá.

Por está a mais de 15 anos naquele ambiente, o professor percebe os esforços da gestão na busca por resolver problemas infraestruturais, como a instalação de câmeras e condicionadores de ar. Para ele, o ensino é recheado de desafios como dificuldades dos alunos de entender a matemática, mas sempre está atento em busca de metodologias que facilitem o aprendizado. Assim, o docente é adepto dos jogos interativos, gamificação, mas que ao serem usados em sala de aula, precisam de adaptação.

Sobre as vivências com a Pandemia de COVID-19, ele fala em desafios sobre vários aspectos. Durante o período de isolamento, ele ainda não tinha voltado a morar com o pai, estava sozinho e sentia receio em visitar seu pai por medo de transmitir a doença, passando um mês inteiro dentro de casa, saindo apenas para o supermercado. Ele não teve sintomas fortes de COVID-19 e não houve mortes por COVID-19 durante o período pandêmico em sua família, embora uma tia que havia morado com eles tinha falecido por velhice e fragilidade de saúde, após um AVC<sup>19</sup> sofrido três anos antes.

Não eram familiares, mas a morte durante a COVID-19 passou pelo docente, quando soube de três mortes de pessoas na mesma rua de sua casa e um professor de uma escola vizinha, todos faleceram devido a complicações da COVID-19. Entretanto sua dificuldade maior era não poder se encontrar e sair com amigos e isso gerou intensos momentos de tristeza, até depressão, pois sentia muito a falta do convívio social.

Ao falar sobre o impacto da crise sanitária, ele comenta sobre os números positivos da escola nos vestibulares, a questão dos recursos presentes na escola como laboratório de informática e kits de multimídia com projetores, mas entende que o uso desses recursos, por motivos diversos, era limitado, antes do período pandêmico.

---

<sup>19</sup> Acidente Vascular Cerebral

Com o avanço da pandemia, o ensino de matemática, sobretudo, tornou-se muito difícil, com aulas baseadas apenas em vídeo aulas e poucas práticas. Os professores tiveram que se adaptar às novas tecnologias; Pedrinho, por exemplo, necessitou comprar um tablet para realizar cálculos e tornar as aulas de Matemática mais compreensíveis, pois slides e explicações orais não eram suficientes, segundo ele. Além disso, também tem a percepção de que muitas/os professoras/es tiveram dificuldade em usar os novos aplicativos e recursos online, aprendendo por meio de tutoriais. Assim como outras/os entrevistadas/os, ele ressalta a situação de parte do alunado não ter condições de assistir às aulas síncronas por falta de internet ou celular, o que causou grande defasagem e, conseqüentemente, aprofundou as desigualdades no ensino.

Após a pandemia, ele descreve que os alunos retornaram muito defasados nos conteúdos básicos, exigindo que as/os professoras/es voltassem à base para avançar no currículo. O que, de acordo com sua fala, tornou as práticas pedagógicas, como planejamento e aulas, ainda mais importantes no processo de acompanhamento da aprendizagem. A pandemia impulsionou o uso de aplicativos e recursos tecnológicos, que continuaram sendo utilizados após o período, facilitando atividades como a criação de formulários e o compartilhamento de vídeos do YouTube, que antes não eram tão acessíveis.

Pedrinho não percebe diferenças entre as áreas de ensino, com relação a influência da COVID-19. Para ele, todas sofreram igualmente com a pandemia, sem que nenhuma se saísse melhor que outra, pois todas precisam de recursos e metodologias além da fala para o aprendizado. A pandemia trouxe muitos problemas para os alunos, que agora chegam à sala de aula, gerando uma responsabilidade maior para os professores, que muitas vezes não têm formação específica para lidar com problemas de saúde mental ou laudos de alunos. Por outro lado, também afirma que os docentes precisam ser acolhidos e ter tempo para adaptação.

Pedrinho, assim como Bento expressa estranhamento e preocupação com o fato de os índices de avaliações externas (SAEB<sup>20</sup> e SPAECE<sup>21</sup>) em 2022 e 2023 terem se mantido estatisticamente iguais a 2019, mesmo com a percepção de grande defasagem dos alunos. Ele atribui a manutenção desses índices ao comprometimento dos alunos, que assinaram termos de estudo, e aos projetos de aprofundamento em Matemática e Português da escola, com o engajamento de todos os professores.

Para deixar o professor mais confortavelmente possível, convidamos o professor para irmos a um rio e foi na margem do rio que sentamos e ele desenrolou toda a sua

---

<sup>20</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

<sup>21</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

narrativa. Destacamos, em seu relato, a sua lucidez crítica e a capacidade de compreender os contextos a partir da realidade. Além disso, seu relato, traz inquietações sobre a ausência de vínculos afetivos, baixa participação docente e sobrecarga emocional, durante a emergência.

Ele afirmou: “Fiquei tentando descobrir formas de me fazer presente mesmo de longe. Mandeí mensagem, fiz vídeo, gravei áudio. A gente tinha que lutar contra o silêncio do outro lado da tela.”

Analisar o perfil e os discursos de Pedrinho, nos remete à ideia de que a pandemia serviu como ponto de inflexão ao se pensar sobre metodologias, afetos e os limites do trabalho pedagógico digital. Sua trajetória docente revela sensibilidade e disposição para a escuta, tornando-se uma das vozes importantes no entendimento das práticas de resistência e reinvenção na pandemia.

#### 2.2.1.3 Professor Visconde

O professor Visconde, assim como outros participantes, é natural de Fortaleza e mudou-se para Maracanaú ainda na infância. É o único casado entre os três professores entrevistados. Sua vida escolar esteve sempre ligada à escola pública e, no início, tentou estudar informática, mas não durou muito, pois sua afinidade é com Ciências Humanas e, por isso, migrou para o curso de geografia, na modalidade licenciatura.

Sua experiência no mercado de trabalho iniciou-se em um banco: trabalhou como estagiário de 1995 a 1996, e depois como terceirizado de 1997 até 2009. Ele saiu do banco em 2009, quando o processo de terceirização em massa levou à perda de seu emprego. Também foi nesse ano que ingressou no magistério com vínculo temporário, tornando-se efetivo cinco anos depois.

Chegou à escola em 2015 imediatamente após ter passado no concurso público e descreve esse primeiro momento como uma experiência “muito forte e marcante”, um “batismo de fogo” que o fez decidir permanecer na profissão. Embora tivesse experiências nas escolas particulares ligadas à igreja e em bancos, mesmo ao assumir a sala de aula não estava plenamente convencido de optar pela carreira docente. Por isso, tentou retornar ao trabalho em agência bancária, mas não conseguiu permanecer nesse contexto.

É interessante a forma da descrição que faz de si mesmo como “legal”, “invisível”, mas também muito firme e sincero em suas opiniões, além de transparente. Gosta de ouvir, mas também espera ser ouvido, assim como lida com o respeito. Mesmo tendo tentado por diversas vezes voltar a vida bancária, sem sucesso, atualmente, seu foco é ajudar

os alunos e ele se sente realizado ao fazer o que gosta. Sua formação básica é Geografia, mas por necessidades de lotação no mesmo ambiente escolar, lecionou a disciplina de Inglês.

Em termos de entrevistas, foi o único que não quis sair do ambiente escolar para a realização do encontro. Optou por um espaço pátio da escola para trazer as suas contribuições.

Durante a pandemia de COVID-19, Visconde avaliou que muitos alunos se ausentavam das aulas online, apenas colocando apenas uma imagem e fingindo estar presentes. Ele menciona que, atualmente, seu foco está em alunos que realmente demonstram vontade de estudar, como um aluno com saúde frágil, pois acredita que “é nesses alunos que realmente se não prestar atenção”. A pandemia ressaltou a importância de entender o contexto de cada pessoa, pois as experiências vividas moldam quem somos.

Casado e pai de dois filhos pequenos, o professor vivenciou intensamente as tensões entre a vida pessoal e a profissional. Em seu discurso, confessa que o ensino remoto exigiu um esforço de adaptação, afetando grande parte da sua rotina familiar: “Eu dava aula de um lado da casa, minha esposa em outro cômodo, e as crianças correndo. Tinha hora que era impossível manter a concentração.”

Embora houvesse desafios, procurou manter seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes, adaptando estratégias, gravando vídeos explicativos e realizando atendimentos individuais sempre que possível. Destacamos ainda da sua fala, a importância que dá ao vínculo com os alunos, que, segundo ele, sustentou o processo pedagógico mesmo nos momentos mais críticos. Ao ser questionado sobre o retorno às aulas presenciais, afirmou: “Foi como voltar para um lugar conhecido, mas que já não era o mesmo. Nem eu era mais o mesmo.”

Além do magistério, o Professor participa ativamente de projetos comunitários na região e se envolve em ações de formação continuada promovidas pela rede estadual. Sua fala é marcada por uma visão crítica e afetiva da educação pública, entrelaçando dimensões pedagógicas, sociais e emocionais em sua prática cotidiana. Ele apresenta uma visão otimista da realidade, mesmo diante das limitações do sistema, defendendo um ensino voltado para a formação humana e não para estatísticas.

Quanto ao ensino, ele acredita em um planejamento cuidadoso e contextualização dos conteúdos para se poder realizar uma avaliação criteriosa e transparente, embora teça ferrenhas críticas ao que ele chama de mascaramento de notas e superficialidade de algumas práticas escolares. O professor também critica o uso das tecnologias da forma como ele percebe, no sentido de promover uma superficialidade do conhecimento.

Escutar Visconde é perceber uma narrativa que se contrapõe ao modelo educacional vigente e que questiona conteúdos e avaliações que, nas suas palavras, não refletem as defasagens graves de aprendizagem.

#### 2.2.1.4 Professora Emília

A professora Emília inicia a entrevista fazendo questão de se apresentar dizendo-se mulher, professora, pesquisadora e apresentadora. Porém, coloca “Mãe” em primeiro lugar, pois além dos seus próprios filhos, dedica a maior parte do seu tempo para cuidar das pessoas, muitas vezes mais do que na própria sala de aula.

Nessa caracterização de várias profissões, ela se sente realizada pelo fato de poder exercer funções amplas e diversas, ainda que isso traga custos, como o cansaço. Atualmente produz shows e compõe músicas, mesclando arte e educação.

Emília nasceu em Caucaia e se mudou para o mesmo bairro da escola logo cedo, durante a primeira infância. Por volta dos oito anos se transferiu para Fortaleza, mais precisamente para o bairro Bom Jardim. Desse período, ela rememora a família numerosa, os conflitos e dificuldades financeiras e outras questões ligadas à violência que não quis detalhar. Lembra, especialmente, do esforço de sua mãe para garantir a sua educação escolar nas escolas públicas, relatando que, muitas vezes, ela precisava pedir dinheiro emprestado para custear as passagens.

Foi durante o ensino médio que a docente descobriu seu pendor pela Filosofia. Tendo a escola como refúgio frente aos problemas domésticos, conheceu uma importante professora que abriu seu coração para o universo filosófico. No processo de se tornar docente, Emília optou por Filosofia em detrimento do Teatro que estudava à época. Essa escolha se deve a três aspectos: a influência da professora de filosofia; a inspiração de um dos irmãos, que, apesar de ser professor de outro componente curricular, serviu-lhe de exemplo; e a preocupação com as necessidades financeiras, uma vez que a estabilidade profissional foi uma variável bastante considerada para essa tomada de decisão.

Assim, no equilíbrio entre pesquisadora e professora, assume a escola, já licenciada, cursando posteriormente um mestrado em Ciências Humanas e, em seguida, o doutorado em educação onde se encontra, assim como o professor Bento, no momento dessa conversa. A mudança para área da Educação trouxe, segundo ela, maior impacto social.

A professora de Filosofia atua na rede pública de ensino no município de Pacatuba/CE, tendo um percurso marcado pela educação, cultura e movimentos de resistência

no território onde cresceu. Residindo atualmente no bairro Jereissati, próximo à escola, ela segue desenvolvendo atividades também na área da arte e da produção cultural, buscando integrar essas dimensões à sua prática pedagógica.

Realizamos o encontro em um café, na cidade de Maracanaú/CE, a alguns quilômetros da escola. Esse foi o mesmo cenário utilizado para a entrevista da professora Magali, por considerarmos que o ambiente favorecia o relato de suas trajetórias. Nesse sentido, ela destaca a escola como espaço de potência e transformação: “Foi na escola que eu descobri a Filosofia... Foi lá que eu percebi que eu podia viver outras coisas.” Além disso, ela cita que enfrentou desafios complexos no ambiente escolar como lidar com estudantes em situação de vulnerabilidade e questões comportamentais delicadas.

Muitas experiências foram contadas por Emília durante a pandemia. Entre elas as dificuldades financeiras severas e a necessidade urgente de reorganizar sua vida com o companheiro<sup>22</sup>, que perdeu a principal fonte de renda com o fechamento dos espaços artísticos. Emocionada, relata episódios de solidariedade e precariedade, como a falta de gás para cozinhar ou a necessidade de improvisar o preparo das refeições da filha. Ao mesmo tempo, manteve-se engajada no trabalho docente: “Fui dar aula sem gás em casa... A gente tava vivendo uma farsa coletiva de fingir que tava tudo bem”. Teve apoio de terceiros que ela cita, reconhece, em termos de gratidão, para superar ou sobreviver a essa etapa.

No ambiente de trabalho, embora sobrecarregada emocionalmente e enfrentando limitações tecnológicas, empenhou-se em criar vínculos com os estudantes: usou redes sociais, vídeos e mensagens de voz, e buscou adaptar o ensino filosófico para que se tornasse uma oportunidade de reflexão e autonomia. Sua concepção de ensino é centrada em assuntos filosóficos e na construção coletiva de conceitos pelos próprios alunos, conforme narra: “Gosto de trabalhar com temas porque os temas facilitam que o estudante pense, crie... que ele sonhe.”

Seu discurso faz uma crítica significativa à desigualdade estrutural da educação e à resistência cotidiana que a docência exige. Ao refletir sobre os reflexos da pandemia, enfatiza: “A escola não voltou igual. Nós não somos os mesmos. Quem era sensível, ficou mais sensível. Quem não era, seguiu igual.” Assim, temos em sua fala elementos suficientes para refletir o pós-pandemia, sobretudo na identidade do professor, de acordo com o cenário narrado pela docente.

---

<sup>22</sup> O esposo da nossa personagem é cantor e compositor e sua renda via atividade cultural foi extremamente impactada durante o isolamento social.

Especificamente do período pandêmico, ela observa um aumento na desigualdade social e educacional, mas também elogia a capacidade dos professores de se reinventarem, mesmo diante de dor e medo. E nesse sentido, faz duras críticas aos indicadores educacionais por não refletirem, segundo ela, a realidade da escola e das/os estudantes. Na sua concepção, o impacto escolar deveria ser medido por transformações de vida e não algo numérico. Arrisca-se, inclusive, a dizer que exames podem ser ajustados para manter números, sem representar ganhos reais.

De acordo com Emília, há elementos pandêmicos irreversíveis: a adaptação curricular tornou-se essencial, e a tecnologia passou a integrar de forma definitiva o cotidiano docente. Entretanto, essa questão transcende tais aspectos, incluindo aprendizados emocionais, como a dor compartilhada, a convivência, e a resiliência coletiva.

#### 2.2.1.5 Professora Magali

A professora Magali é a única não cearense entre as profissionais entrevistadas. Natural de Teresina, no Piauí, onde viveu quase toda a sua vida antes de se mudar para o Município de Maracanaú/CE após passar no concurso para professores do estado do Ceará. Obstinada na realização de seus objetivos pessoais, Magali tinha três grandes metas, que eram sair do Piauí, cursar o Doutorado em São Paulo e fazer parte do quadro docente de um instituto federal.

No período do nosso encontro, realizado numa cafeteria na cidade onde ela residia, ela já se preparava para o doutorado na capital paulista, que começou a cursar um ano após a entrevista. Assim se sente realizada por ter atingido a maior parte de seus objetivos, especialmente no campo educacional.

Diferentemente dos demais professores, ela veio da rede privada de ensino e o contato com escola pública só aconteceu na etapa final da licenciatura por conta do estágio supervisionado. Importante, também comentar que as dificuldades financeiras não foram grandes problemas para ela, pois além de conseguir bolsas de estudos, seu genitor fazia grandes esforços para mantê-la nas instituições particulares com intuito que ela enveredasse pela área da saúde, sobretudo, na medicina, mas se licenciou em Química.

Antes de assumir a docência na rede estadual cearense, ela fez questão de apontar que foi professora da rede pública do Piauí, mas que a folha salarial e as oportunidades são mais atraentes na rede cearense.



A sua chegada à escola foi por indicação e pela existência de carga horária disponível, uma vez que para ter toda a carga horária de química em uma mesma escola, os profissionais têm dificuldades de conseguir pois o número de turmas das escolas integrais e a carga horária da componente específica de química limitam o/a docente a ter a lotação completa em um único espaço. Segundo, a sua compreensão, com a chegada na escola, ela pôde perceber outras possibilidades para além do ensino de química como opção. Assim, ela permanece na escola há quatro anos e se licenciou para realização do doutorado.

Nos primeiros dias de trabalho, precisou ser acolhida pela comunidade escolar, não tinha nem local para ficar enquanto procurava um espaço para morar. A professora Mônica, próxima participante, reservou uma parte da sua casa para que ela ficasse durante esse período de chegada. E, desde então, começou a desenvolver vínculos afetivos com toda a escola.

Quando fala em atuação no campo de trabalho, preza pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes e pela busca constante de estratégias pedagógicas que pudessem dialogar com a realidade da juventude escolar. E, também por isso, teve diversos desafios a enfrentar, como compreender a cultura local, uma vez que vinha de outro estado com realidade um pouco diferente.

Durante a pandemia, procurou enfrentar os desafios do ensino remoto emergencial da melhor forma possível. Por sua entrevista, percebemos uma educadora reflexiva, sensível e crítica. Como a maioria dos profissionais, enfrentou dificuldades tecnológicas, mas não desistiu de manter o vínculo com os estudantes, utilizando mídias digitais e redes sociais para adaptar as aulas de Química ao formato virtual. A adaptação foi tamanha que segue como blogueirinha<sup>23</sup> até hoje.

Sua maior dificuldade, de fato, foi a ausência de feedback por parte de muitos alunos, o que lhe gerava um sentimento de frustração, como verbalizou: “A sensação era de estar falando sozinha. A gente lançava a atividade e não tinha como saber se eles estavam ali, se estavam aprendendo” (Magali, informação verbal, 2024).

Nesse período, conta ela, foram muitas adversidades, porém não se isolava buscando apoio nos seus pares, compartilhando as possibilidades metodológicas advindas das formações da SEDUC que participou, no entanto, assim como demais, sua fala também retrata o impacto emocional no cenário de isolamento e os momentos de ansiedade e exaustão: “Teve

---

<sup>23</sup> Comumente usado para descrever as pessoas, principalmente mulheres, que produz conteúdos sobre elementos da vida cotidiana para plataforma digitais. No caso, ela se intitula por fazer constantemente esses vídeos no Instagram sobre assuntos geralmente da sua vida pessoal.

dias que só chorei. Era muita coisa ao mesmo tempo. Tinha horas que eu não sabia se era professora, atendente, psicóloga ou tudo junto” (Magali, informação verbal, 2024). São muitas reflexões que podemos depreender desse discurso como a definição de ser professor ou a concepção de que o professor é o instrutor. Dessa forma, aquele que escuta, aconselha ou acolhe seria pertencente, em tese, a outras ocupações que ela aponta. Ser muita coisa é ser professor, a partir do momento em que a identidade docente é ampliada e passa a englobar outras facetas para além da instrução, o que fica reforçado no discurso da docente.

Com a volta gradual ao ensino presencial, a professora se sente apta, aberta ao novo e às mudanças, embora tenha a impressão que há vazios deixados pelo ensino emergencial que precisam ser preenchidos, inclusive em sua própria formação, pois gosta de inovar em suas aulas com diversos materiais, games e atividades interativas.

Nesse processo de inovação busca sempre alinhar as atividades ao perfil de cada turma, o que para ela demanda muito do seu tempo disponível, mas que graças a essa sua flexibilidade característica, conseguiu rapidamente dominar as ferramentas digitais, como a mesa digitalizadora e o Google Suíte. Logo, sua trajetória é atravessada pela resiliência e pela defesa de uma educação pública que reconheça as dificuldades dos docentes, mas que também valorize seus esforços e criatividade.

No pós-pandemia, ela vê que o planejamento docente está diferente, com mais versatilidade e mais contextualizado, ampliado pelo uso das ferramentas digitais agora aceitas com mais naturalidade. Na sua impressão, isso é bem nítido e é o que difere categoricamente do período pré-pandemia com planejamento mais engessado e com pouco ou nenhum uso dos recursos tecnológicos midiáticos.

A professora Magali, também citou a questão das avaliações durante aquele momento, e entende que foi quase sobre-humano, o esforço que professores fizeram para envolver alunos em projetos e atividades, e talvez por isso, os índices educacionais não caíram tanto. No entanto, ela ressalta que esses resultados não refletem o real nível de aprendizagem das/dos estudantes, uma vez que a defasagem gerada pela pandemia permanece evidente.

Após a pandemia, ela considera que se tornou mais empática, flexível e consciente das realidades dos alunos, reconhecendo que sua transformação profissional está diretamente ligada àquele período, sendo um divisor de águas em sua trajetória. Na perspectiva estudantil, ela acredita que há uma demanda cada vez maior por acolhimento emocional e também por desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, o que amplia o papel da escola, que passa a ser vista também como espaço de proteção e reconstrução.

### 2.2.1.6 Professora Mônica

A professora Mônica nasceu na cidade de Sobral/CE e veio morar em Fortaleza na adolescência, tendo residido nos bairros Vila Pery e José Walter e, posteriormente, no bairro Jereissati em Pacatuba/CE. Sempre estudou em escolas públicas de Sobral e Fortaleza, demonstrando amplo interesse pela matemática. Apesar de não estar vinculada à rede estadual de forma efetiva, a docente atua no ensino de matemática há mais de 10 anos, tanto na esfera pública quanto na privada. A especialista em matemática tem como principais metas efetivar-se na rede estadual e cursar o mestrado em educação, além de poder fazer parte do núcleo gestor de alguma escola.

Sua chegada à escola pesquisada se deu quando ela estava sem lotação, após a chegada de um professor efetivo em sua escola anterior, no entanto, uma amiga da cidade de Pacatuba/CE indicou a escola por conhecer a diretora da época. Ao ser aprovada na entrevista, ela começou a trabalhar na instituição, onde passou três anos e, segundo ela, teve a grata oportunidade de se desenvolver como profissional, especialmente ao coordenar a área da Matemática na escola.

De acordo com sua fala, o maior desafio naquela escola é construir ou desenvolver um olhar sensível para a realidade de cada aluno, pois as turmas numerosas com 45 alunos em média dificultam essa ação. Mesmo assim, considerando suas diversas histórias e suas dificuldades particulares, sempre estabeleceu relações pessoais na escola tranquilas, com amizades, para além dos ruídos de comunicação comuns a ambientes com alto trânsito de pessoas que ela denomina de “picuinhas e fofocas” comuns em qualquer lugar.

Esse encontro se deu de forma remota, pois a professora, recém-casada, encontrava-se lotada em outra escola, em Fortaleza, e tinha uma agenda bem apertada, conciliando estudos preparatórios para o mestrado, dois expedientes de trabalho e rotina de atividades físicas.

Ela sempre está em busca de metodologias capazes de atrair a atenção dos alunos para as aulas, pois acredita que a tecnologia, ao oferecer informação rápida, é uma ferramenta adequada para essa “sedução”. Mesmo tendo essa concepção sobre recursos tecnológicos voltados para a educação, a experiência com a crise gerada pela COVID-19 foi desafiadora, sobretudo para sua adaptação. Ela tem em mente que a educação funciona como degrau para ascensão pessoal e profissional e no labor pedagógico deve-se sempre dar muita importância à aproximação de quaisquer conteúdos com a realidade do aluno.

Na época em que se iniciou o fechamento físico das escolas, ela residia nas proximidades da Escola, mas resolveu se isolar na casa da sua mãe na capital durante o período do fechamento das escolas. Ela agradece por não haver perdas familiares durante a crise sanitária. Pessoalmente, ela nos conta que teve ainda mais dificuldade no retorno após a liberação, pois sentia medo de transmitir a doença. A crise a forçou a se adaptar a uma nova rotina e a trabalhar remotamente, algo que antes se pensava ser apenas para a faculdade. Por suas próprias palavras, ela precisou aprender a dar aulas de casa para alunos com “mil distrações”.

No campo pessoal, ela foi vítima da COVID-19 em algum momento e, também por isso, acredita ser a razão do aumento da sua ansiedade, algo que se nota como único registro evidente da doença.

Em termos educacionais, não se recorda das práticas pedagógicas antes da pandemia, com uso de tanta tecnologia digital, embora ela sempre tentasse diversificar com jogos e outras atividades. Durante a crise sanitária, as/os professoras/es tiveram que se apropriar mais da tecnologia e aprender a usar novas plataformas, como Kahoot, e jogos online (gamificação). Essas ferramentas, segundo a professora, continuaram sendo usadas após a pandemia para feedback e relatórios rápidos. Mônica tenta justificar quanto ao fato de não se lembrar muito bem de como eram as práticas antes da pandemia, talvez porque a adaptação online foi muito difícil (traumática) e a forçou a recomeçar praticamente do zero. Em seus pensamentos, ela afirma que a pandemia fez com que as tecnologias viessem para ficar no ensino, pois os professores tiveram que aprender e dominar essas ferramentas rapidamente para não perder os alunos.

Além disso, as atividades docentes, especificamente na área da Matemática, — como sondagem de conhecimentos prévios, avaliações formativas e diagnósticas, uso de metodologias ativas e jogos digitais — passaram a acontecer por meio principalmente das plataformas Google Forms, ferramentas de gamificação (como Kahoot) e, em experiências anteriores, o software PhET. Assim, minimamente as ações pedagógicas foram acontecendo, embora todo esse rearranjo tecnológico, segundo ela, não tenha sido suficientemente capaz de impedir a grande defasagem de aprendizagem dos alunos durante a pandemia, especialmente aqueles que cursaram o ensino fundamental 2 remotamente e, na sequência ingressaram no ensino médio.

Entre muitos fatores que poderiam ser apontados, Mônica acredita que muitos alunos dessa etapa não se adaptaram ao ensino remoto, e o conteúdo dessa etapa (ensino fundamental anos finais) é uma base decisiva para os conteúdos subsequentes no ensino

médio, ou seja, as dificuldades preexistentes se somaram ao não aprendizado remoto gerando o que a docente chama de ampliação da defasagem.

Nessa coerência do seu discurso, a professora expressa um certo estranhamento pelo fato de que os índices de avaliações externas (Ideb, Spaece, Saeb, Enem) em 2022 e 2023 não terem sofrido quedas drásticas como ela mesmo esperava em relação à 2019, mesmo com a defasagem que observa. Ela suspeita que possa ter havido “camuflagem de notas”. Quando o professor traz essa informação, o investigador precisa compreender o universo das avaliações de larga escala, seus critérios e forma de condução.

Muitas vezes os professores nem entendem o processo de cálculo desses indicadores e, até ignoram que o efetivo aprendizado da/o aluno é apenas uma pequena parte da nota e muitas vezes com relevância igual ou menor a outras variáveis no conjunto como reprovação e frequência. Na discussão dos resultados vamos retomar essa questão tão bem trazida a discussão a partir do enunciado da professora.

O que ficou da COVID-19, nas palavras da professora Mônica, pode ser visto como a constatação de que o professor consegue se adaptar a diversos ambientes. Como pessoa, ela percebeu o quanto somos vulneráveis, mas também que é preciso se adaptar rapidamente para não perder os alunos, especialmente na busca ativa online. Ela ainda tem a sensação de que a ficha não caiu sobre ter passado por uma pandemia, talvez por não ter tido perdas familiares diretas.

De um modo geral, do seu discurso podemos elencar elementos importantes como marcas da COVID-19 no universo pedagógico docente: Fortalecimento da capacidade de adaptação dos professores e da rede de ensino; Percepção mais acurada sobre a vulnerabilidade humana e, sobretudo, profissional da/o professora/or; Consolidação do uso das tecnologias digitais e valorização da sensibilidade e empatia no fazer pedagógico.

#### 2.2.1.7 Professora Narizinho

Narizinho, professora de Física há mais de 20 anos, com 45 anos de idade, nasceu em Fortaleza e mudou-se para Maracanaú aos cinco anos, onde foi criada com seus três irmãos. Sua família era muito humilde; seu pai era vendedor ambulante e sua mãe, doméstica. Desde cedo, precisou trabalhar para ajudar no sustento familiar, especialmente após o adoecimento de seu genitor que teve problemas relativos à sua coluna.

Assim como a maioria dos entrevistados, cursou a educação nas escolas públicas locais e desde a infância já tinha definido que pretendia seguir o magistério, brincando de dar aulas às suas bonecas.

Além da certeza do caminho da docência desde muito cedo, suas paixões acadêmicas centram-se nas chamadas ciências da natureza, embora ainda tenha tentado ingressar no curso de letras, sem sucesso devido a problemas com a documentação de isenção na época. Ao mesmo tempo que não teve as mesmas dificuldades para se inscrever para o curso de Física.

Sempre esteve interessada, segundo ela, em trabalhar com ensino a distância e com tecnologias educacionais, tendo em vista o Mestrado e o Doutorado que ainda não conseguiu cursar. Ela acredita em avanços futuros do ensino a distância, especialmente com a ascensão das inteligências artificiais, e quer se preparar para contribuir com essa modalidade, que ela vê como uma forma importante de acesso à educação para muitas pessoas.

Narizinho chega à escola para trabalhar como professora contratada por tempo determinado, onde havia deixado seu currículo. Era seu interesse trabalhar em uma escola perto da casa do seu pai. Todo o seu processo de transição para efetivação do seu vínculo com a rede estadual se deu na escola e já leciona naquele espaço há mais de 10 anos.

Ela acredita que aprendeu a ser professora na escola e se sente realizada naquele ambiente, ensinando Física, Matemática, Astronomia, Marketing Digital, Física Moderna e RPG<sup>24</sup>. Todos esses componentes curriculares compõem parte da base obrigatória e algumas na parte diversificada do currículo. Foi autora de algumas disciplinas como Cinema e Física, oferecidas na parte diversificada da rede estadual.

Para ela, o ambiente educacional é um espaço colaborativo, local para crescimento profissional e também pessoal e onde ela conseguiu, por meio do seu interesse por RPG, fazer do jogo uma ferramenta pedagógica de ensino e montar um grupo de RPG com estudantes em situação de vulnerabilidade emocional. Ela aponta que o game auxilia os estudantes a superarem traumas e melhorar a auto-estima.

Antes de enfrentar a pandemia, a professora sofreu graves problemas de saúde relativos a uma trombose e na sequência após a sua recuperação vieram os falecimentos dos genitores quase em sequência, teve ainda que lidar com um irmão que chegou a ser entubado durante a pandemia, mas que sobreviveu.

---

<sup>24</sup> RPG significa Role Playing Game, que pode ser traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis. É um tipo de jogo onde os participantes assumem o papel de personagens em um mundo fictício e interagem entre si, tomando decisões e criando uma narrativa de forma colaborativa, In: <https://brasile scola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>

Essas sequências de situações desafiadoras associadas com a crise sanitária do coronavírus trouxeram profundas transformações para vida pessoal e para sua forma de ensinar. Ela acredita que a prática pedagógica nunca foi tão desafiadora quanto na atualidade, mas afirma enfrentá-la com boa vontade e coração aberto. Segundo suas falas, a pandemia evidenciou a importância das ferramentas e tecnologias na educação, algo que ela pretende continuar investindo para o futuro.

Apesar de estar com vários enfrentamentos pessoais, ela buscou se adaptar ao ensino remoto falando sobre as plataformas como Google Sala de Aula, YouTube e outras ferramentas. Em plena pandemia, ela criou um canal no YouTube tanto para compartilhar conteúdos e experiências quanto para atrair o engajamento de estudantes e seguidores da comunidade RPG que participa. Vale lembrar que durante esse processo de adaptação, suas práticas de avaliação também mudaram, passando a incluir avaliações orais por vídeo e grupos de estudo por meio das redes sociais.

A professora aponta que o próprio Ensino Médio já havia passado por mudanças com o tempo integral, foi novamente impactado pela pandemia. Inicialmente, o tempo integral oferecia mais tempo com os alunos, o que era benéfico, mas com a entrada do novo ensino médio e as mudanças decorrentes da pandemia, as regras do jogo mudaram novamente, e os alunos passaram a ter mais tempo na escola, embora, segundo ela, o tempo em sala de aula tenha sido dividido.

Ela fala sobre o pós-pandemia como críticas, por exemplo, ao uso do celular, ele deveria ser um aliado pedagógico e não um inimigo, pois as redes sociais poderiam ser aproveitadas em sala de aula. Além disso, ela lamenta o fato de que na sua impressão muitas ferramentas digitais deixaram de ser usadas, e na sua opinião, o foco da educação deveria retomar a formação docente voltada para tecnologias e inteligência artificial.

No final da entrevista que aconteceu aos pés de uma cachoeira, a professora tece uma análise sobre índices das avaliações externas antes e após a pandemia estarem próximos dos verificados em 2019. Diferentemente dos demais, ela lança duas possibilidades, muito embora reconheça as deficiências persistentes de escrita e leitura. A avaliação, comenta, é sobre leitura principalmente e os estudantes estão lendo, sobretudo nas redes sociais, ou seja não é o conteúdo que desejamos e aprova busca a competência mais que o conteúdo, por outro lado os professores estão se reinventando e passando a compreender e acompanhar essa mudança.

De um modo geral, ela entende que a educação é uma força transformadora e tem como missão pessoal, mas que essa força precisa seguir o caminho das mudanças sociais e

tecnológicas. Ela define os períodos antes da pandemia, mais tempo e menos planejamento; durante o isolamento, uso intenso de tecnologias; e, no pós-pandemia, idealmente, menos tempo em sala de aula, mais foco em planejamento e uso estratégico dos recursos digitais, porque na realidade a herança da pandemia apresenta a defasagem de aprendizagem e aumento dos problemas emocionais dos discentes, por um lado, porém mais empatia e mais tecnologia na nova postura docente, por outro. E finaliza: “A educação precisa se atualizar para o século XXI, pois a tecnologia será o caminho inevitável para o futuro da educação” (Professora Narizinho, informação verbal, 2024).

#### 2.2.1.8 Professora Rosinha

Professora Rosinha é uma mulher negra, terceira filha de sete irmãos, natural de Maracanaú/CE. Da sua infância, relembra a violência doméstica, a pobreza e a vida isolada ao brincar sozinha com objetos improvisados. Considera que sua trajetória de superação começou a partir do rompimento entre os pais. Sua genitora assumiu um cargo na prefeitura e enfrentou seu pai que era viciado em álcool. Essa situação incitou o desejo, desde cedo, de crescer e estudar para não passar fome. É mãe solo de duas crianças pequenas, e seu relato revela a complexidade da conciliação entre as tarefas docentes e as exigências da vida doméstica no contexto da pandemia.

A escolha de ser professora surgiu da acessibilidade da profissão e da oportunidade de acessar o conhecimento. Após sete meses trabalhando em uma fábrica (Marisol) como revisora, Rosinha percebeu que seu lugar não era ali e decidiu estudar para fazer faculdade aos 19 anos. Ela trabalhou por 13 anos na prefeitura de Pacatuba e fez faculdade (licenciatura plena em Língua Portuguesa) e, nesse período, já lecionava. Sua vida financeira começou a se transformar com a docência, sendo a primeira da família a ter um celular.

É graduada em Letras, tendo feito o ensino médio nas modalidades científico e pedagógico, e atua no ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual na rede pública de ensino, tendo começado a dar aulas ainda jovem, aos 15 anos. Passou por vários modelos de ensino e está na rede pública estadual desde 2018. E por ser apaixonada por música, praia, literatura e leitura em geral, gosta de dar aula e de estar com pessoas. Por isso, buscamos uma praia interessante como cenário para o nosso momento. Nos últimos sete anos, tem se dedicado a estudos sobre autoconhecimento, o que a tem mudado como pessoa.



Ao relembrar o ensino remoto, sua fala evidencia o esforço contínuo em manter o vínculo com os estudantes: “Teve dia que chorei antes da aula e depois me recompus pra sorrir na câmera. Porque a gente sabia que o aluno precisava de um apoio que ia além da gramática.” Essa frase sintetiza o caráter afetivo e resiliente de sua atuação, assim como a dimensão subjetiva do sofrimento vivido no isolamento.

A sua chegada à escola deu-se por meio de uma seleção, na qual obteve notas máximas — aspecto que fez questão de destacar na entrevista. Rosinha objetiva passar em um concurso e tem como desejo fazer mestrado e doutorado para ser pesquisadora. Ela vê a escola em tempo integral como um ambiente de boas relações interpessoais, dinâmico e de intensa rotina, embora apresente fragilidades em sua estrutura, como espaço limitado para planejamento.

A chegada da crise do coronavírus impactou fortemente a sua vida, começando pelo ativismo no trabalho: a docente também participou ativamente das formações online promovidas pela Secretaria da Educação, embora apontando limites importantes quanto à efetividade dessas ações: “Era muita informação e pouca escuta. Às vezes parecia mais uma prestação de contas do que um momento de formação” (Rosinha, informação verbal, 2024). Apesar disso, manteve um compromisso ético com seus estudantes, utilizando mídias sociais, gravações de vídeo e até mesmo chamadas de voz para garantir o mínimo de presença e apoio pedagógico.

Sua trajetória expressa o atravessamento entre maternidade, docência e cuidado, posicionando sua escuta como um dos registros mais potentes sobre a precariedade e, ao mesmo tempo, a potência da ação docente em tempos de crise.

Tanto no campo pessoal, quanto na vida profissional, enfrentou situações desafiadoras. Isolou-se em casa com seus dois filhos, mas teve vários amigos e parentes próximos falecidos durante a pandemia, sendo socorrida, muitas vezes, por um grupo de apoio emocional que acontecia remotamente. Quanto ao trabalho, foi ainda mais desafiador, era coordenadora da área de linguagens e ao mesmo tempo lecionava, havia uma sobrecarga de relatórios, planos de aula e busca ativa para fazer e havia apenas um computador em casa para ser dividido para três. Para ela, houve uma adaptação forçada ao ensino remoto e à tecnologia.

Ao relembrar o período, sua fala oscila o tempo todo, ora tratando das questões laborais quando fala, por exemplo, do aprendizado acelerado das ferramentas digitais ou da gravação de aulas e vídeos, ora falando da vida familiar quando não pode visitar a mãe em maio de 2020, no simbólico segundo domingo de maio. Ela faz questão de demarcar que a

tecnologia se transformou numa ponte em que a vida pessoal se misturou com a vida profissional e em algum momento estava tudo acontecendo ao mesmo tempo.

A professora iniciou o ano letivo com a esperança de que seus alunos estivessem aprendendo, mas durante a pandemia, essa esperança se esvaiu, sentindo que fazia as coisas apenas para cumprir protocolos. O pós-pandemia foi um recomeço, pois muitos alunos estavam sem rumo e o currículo atrasou, exigindo uma reavaliação e planejamento constante, sempre considerando o cenário pós-pandemia.

Ela não se coloca de forma contrária à tecnologia, que reconhece como força em expansão e com grande penetração na sociedade, embora ela observe que, o mau direcionamento em sala de aula, pode torná-la uma vilã, ou seja, um obstáculo à aprendizagem. A seu ver, as/os alunas/os acessam conteúdos muito rápidos, como *TikToks* e *reels*, e querem transpor para sala de aula, isto é, fazer interpretações rápidas, não procurando ler ou escrever, utilizando muitas abreviações. Por outro lado, a pandemia forçou o uso da tecnologia nas escolas, pois era a única forma de o ensino acontecer, no entanto, os docentes tiveram que se capacitar rapidamente no uso de aplicativos, salas virtuais e outros recursos tecnológicos, muitos dos quais não eram acessíveis antes. Portanto, ela dá à tecnologia o valor essencial que lhe cabe, para manter a comunicação, seja na sala de aula ou com entes queridos.

Do ponto de vista das avaliações e índices educacionais, Rosinha percebe uma ação direta dos professores no processo que impediu a queda maior das estatísticas. Para ela, os profissionais fizeram uma “força-tarefa” com várias ações como nivelamento e se esforçaram para manter a educação ativa, e também pelo fato de os alunos estarem conectados à tecnologia, o que contribuiu para a leitura, mesmo que superficial.

Em termos de vivências, a professora é a que mais apresenta dificuldades vivenciadas no contexto, entretanto é quem vê mais ganhos como toda a problemática como ela mesma se refere ao que ficou da pandemia, como a valorização da vida e a percepção de que sua família está mais próxima, ela e seus dois filhos mais vinculados entre si. Além disso, a COVID-19 mudou hábitos como passar a se organizar mais em sua própria rotina, criando uma agenda e tendo tempo para olhar para dentro de sua casa e para as relações familiares, já que antes vivia muito mais o mundo lá fora.

Além de sua prática docente, a Professora Rosinha esteve envolvida nas ações coletivas da escola, contribuindo ativamente para momentos formativos e de escuta entre os docentes. Sua fala é marcada por afetividade, resistência e defesa intransigente da escola pública. Ao refletir sobre o pós-pandemia, afirmou: “A gente reaprendeu a valorizar a

presença. Não é só ensinar conteúdo, é estar junto, mesmo na ausência.” Por outras palavras, sua trajetória se inscreve como uma das mais consistentes no que se refere ao compromisso ético-político com a docência, tornando sua voz essencial para compreender as práticas de resistência e reinvenção nos tempos de crise.

### ***2.2.2 A escola como cenário da pesquisa: o palco de trânsito dos sujeitos***

A Escola Estadual de Ensino em Tempo Integral, localizada no município de Pacatuba/CE, configura-se como um espaço simbólico de múltiplas territorialidades e trânsitos de sujeitos. Inserida em um bairro periférico, sua estrutura física é modesta, mas abriga uma intensa dinâmica sociocultural e educacional. É nesse espaço que convergem estudantes de distintas realidades, professores com trajetórias plurais que buscam, com diferentes estratégias, responder às demandas do território.

Com efeito, a partir dos relatos analisados, a escola transcende sua condição de instituição física ou organizacional, tornando-se um palco de experiências pedagógicas e subjetivas, atravessado por vozes múltiplas e por trânsitos identitários e simbólicos. Ou seja, um espaço de memória e prática, em que os sujeitos docentes se constroem, se confrontam e se reinventam, sobretudo no contexto da pandemia de COVID-19.

A escolha da escola como campo empírico não se deu ao acaso: trata-se de uma instituição com reconhecido histórico de participação comunitária e protagonismo docente, aspectos que se tornaram ainda mais evidentes durante a pandemia de COVID-19. O cotidiano escolar, atravessado por disputas, resistências e afetos, revelou-se um terreno fértil para a escuta qualificada das vozes docentes. Porém, a vivência que tivemos enquanto equipe escolar — a experiência coletiva anterior à pesquisa — também contribuiu para ampliar acesso aos sujeitos e facilitar a transição do papel de gestor escolar para o de pesquisador.

Na perspectiva bakhtiniana (1997), o lugar do enunciado está permeado por vozes sociais que dialogam entre si, formando uma polifonia discursiva. Os sujeitos que circulam pela instituição — professores oriundos de trajetórias periféricas, migrantes acadêmicos, educadores em constante formação — não apenas transitam fisicamente por seus corredores, mas constroem nela territórios de sentido.

Bento, por exemplo, traz a ideia de um lugar “vivo, alegre, cheio de energia”, onde pôde finalmente experimentar o papel de professor presencial após o confinamento. Emília, de outra maneira, fala em algo para além do espaço físico: uma extensão da sua atuação política, afetiva e filosófica — “é onde posso ver o estudante periférico sonhar.”

Portanto, a escola funciona como local performático, onde os educadores encenam suas múltiplas vozes: ora pesquisador, ora artista, ora cuidador. Essa performatividade, na perspectiva de Goffman (1985), configura a escola como “palco social”, onde os sujeitos constroem suas imagens diante dos outros — alunos, colegas, gestão, comunidade.

Durante o isolamento social, o atendimento físico a estudantes e à comunidade foi interrompido, porém, o esvaziamento foi apenas físico. Simbolicamente, ele foi intensificado, como as professoras Narizinho e Rosinha abordam: uma ausência de alunos como ferida emocional, como “falta de público” para sua atuação cotidiana. A prática docente foi projetada para o virtual, mas não perdeu a referência do espaço concreto — a escola — como lugar de retorno, expectativa e proteção.

Bakhtin (2009, p.72) apresenta a ideia de que o sentido surge a partir da interação entre falante e receptor, ou seja, só se realiza no encontro entre sujeitos num espaço compartilhado. E, isso pode ajudar a explicar o fato da escola seguir como território simbólico, espaço de pertencimento e memória afetiva. Bento, por exemplo, mesmo doente, queria voltar à escola para encontrar os alunos. Pedrinho valorizava o espaço físico como lugar de acolhimento e reinvenção — “a escola me abraçou desde a época de estagiário; é meu lugar.”

Ao longo dos relatos, observa-se que a instituição reúne sujeitas/os em deslocamento: Magali, vinda do Piauí em busca de estabilidade; Narizinho, da periferia de Fortaleza para o centro da prática inovadora e Mônica, que circula entre redes públicas e privadas. São narrativas de mobilidade — geográfica, profissional e simbólica — que encontram na escola o lugar de parada e reconfiguração.

É o trânsito que constrói a escola como lugar de produção de subjetividades docentes, não como destino, mas como zona de passagem onde se constroem saberes, vínculos e resistências. A escola pública de tempo integral, nesse caso, transforma-se num espaço-tempo de narrativas e disputas, onde docentes ensinam, vivem, lutam, choram e se reinventam.

De um modo geral, a instituição que atende aproximadamente quatrocentos alunos anualmente das famílias do bairro Jereissati e adjacências, constitui-se em palco para docentes com múltiplas atuações, motivadas também por diversos fatores: dor, esperança ou invenção pedagógica, por exemplo. Isto é, um lugar de trânsito, mas também de permanência afetiva. É chão concreto, mas também cenário simbólico onde se encena a história da educação pública periférica em tempos de crise e recomeço.

### ***2.2.3 O labirinto da pesquisa: entre a gestão e a escuta***

Como disse anteriormente, iniciei minha trajetória na escola em agosto de 2019, assumindo a função de coordenador escolar. A chegada à escola coincidiu com um período de efervescência educacional, marcado pela conclusão da transição do modelo de ensino em tempo parcial para o tempo integral — tratava-se do último semestre dessa configuração. Essa mudança conferia abertura para novos projetos de formação, o que nos permitiu viver, por cinco anos, os ritmos, os silêncios, os tensionamentos e as afetividades que constituem o cotidiano de uma escola pública de tempo integral. Em 2024, minha saída da função não se deu como rompimento, mas como mudança de chave simbólica: deixei de ser gestor para tornar-me pesquisador da minha própria experiência coletiva.

Percorrer este caminho foi, para mim, revisitar um espaço ao qual estive profundamente vinculado entre os anos de 2019 e 2024: a escola pública estadual em que atuei como coordenador escolar. Durante esse período, também vivenciei as angústias, tensões, esperanças e estratégias que mobilizaram professoras e professores diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. Minha presença cotidiana na escola, no período em que os entrevistados aqui citados também atuavam, transformou este estudo em um mergulho íntimo, por vezes doloroso, por vezes libertador.

Foi naquele palco de afetos e políticas que experimentei, pela segunda vez, a transição simbólica de gestor para pesquisador, movimento que exigiu, ainda mais, deslocamentos éticos e epistemológicos, quando deixei de organizar reuniões pedagógicas para conduzir entrevistas, suspender a própria opinião para escutar memórias e afastar o olhar institucional para acolher a subjetividade de relatos. Esta passagem não foi linear, tampouco isenta de conflitos, mas foi necessária para que o campo empírico emergisse, não como um objeto de estudo, mas como um território compartilhado.

Esse deslocamento entre papéis — entre aquele que coordena e aquele que escuta — me levou a transitar por aquilo que aqui denomino de labirinto da pesquisa: um percurso sem mapa fixo, cheio de bifurcações emocionais e metodológicas, no qual o chão que piso é, ao mesmo tempo, território de atuação e de investigação. Durante o período das entrevistas, o exercício foi o da escuta ativa, acolhedora e ética, buscando suspender a posição de coordenador pedagógico e assumir, ainda que em coexistência, a escuta do pesquisador. Pouco intervi: em alguns momentos, apenas sinalizava com perguntas para que as professoras e os professores pudessem expandir suas memórias.

A separação mais clara entre o papel institucional e o papel investigativo, no entanto, somente se concretiza após minha saída definitiva da escola, também motivada por questões de saúde. Foi nesse momento de afastamento que a análise dos dados pôde ser retomada com a distância necessária. Somente dois anos depois das entrevistas iniciais, revisei as falas com um olhar mais técnico e menos atravessado pelo afeto imediato, o que permitiu compreender sentidos, identificar recorrências e extrair, com mais maturidade analítica, as observações que compõem este compêndio.

A pesquisa é qualitativa, ancorada na abordagem narrativa e interpretativa, buscando ouvir em profundidade as vozes dos docentes que atuaram na escola durante e após a pandemia de COVID-19. O método escolhido não se orienta pela objetividade fria, mas pela escuta comprometida, pela alteridade e pela ética da convivência.

Essa natureza qualitativa da pesquisa impôs um cuidado ainda maior no trato com os dados, dado o grau de envolvimento pessoal com o ambiente escolar. As entrevistas foram conduzidas de forma individual, respeitando o tempo, a disponibilidade e o modo de cada participante. Duas ocorreram de forma remota, devido às exigências de rotina ou distanciamento físico. As demais foram presenciais, sendo apenas uma no interior da escola, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2. Locais das Entrevistas

Forma e Local da Entrevista	Prof. <sup>a</sup> /Prof. Entrevistada/o
Entrevista Síncrona, Google Meet	BENTO; MÔNICA
Entrevista Presencial, na própria escola	VISCONDE
Entrevista Presencial, fora da escola, no espaço público: cafeteria.	EMÍLIA; MAGALI
Entrevista Presencial, fora da escola, no espaço natural: rio	PEDRINHO
Entrevista Presencial, fora da escola, no espaço natural: praia próxima a um rio	ROSINHA
Entrevista Presencial, fora da escola, no espaço natural: cachoeira	NARIZINHO

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das sedes onde as entrevistas aconteceram

As entrevistas foram realizadas em ambientes escolhidos pelas/os participantes, prezando pelo conforto e segurança emocional. O registro das falas foi feito por gravação de áudio, com consentimento formal dos participantes, e posteriormente transcrito de forma integral. Os nomes foram substituídos por pseudônimos inspirados em personagens da literatura infantil, como estratégia de proteção da identidade e, ao mesmo tempo, valorização da dimensão simbólica de suas histórias.

Ao entrevistar os docentes — Bento, Mônica, Visconde, Emília, Magali, Pedrinho, Narizinho e Rosinha — reconheci não apenas colegas, mas companheiros de travessia, cujas histórias dialogavam com a minha própria. As entrevistas ocorreram em tempos diversos, conforme disponibilidade dos participantes, dentro do ano de 2024. Em cada fala recolhida, percebi não apenas o que foi dito, mas o modo como foi dito: os silêncios, os risos, as pausas longas, as lágrimas discretas, impossível não se emocionar.

O processo de escuta foi orientado pela metodologia da História Oral, com base em Jucá (2011; 2014) e Ferreira & Amado (2006), buscando construir uma narrativa a partir da memória vivida e não apenas da memória informada. A transcrição das entrevistas deu lugar a uma nova escuta, agora silenciosa e mais demorada, que se entrelaça com o que Bakhtin (2010, p.100) define como construção polifônica: cada voz (ou discurso) carrega sentidos múltiplos, contraditórios, vivos, relacionados às suas intenções.

Assim, o processo foi orientado por um roteiro semi-estruturado com perguntas abertas, possibilitando aos entrevistados narrarem suas experiências de forma livre, sem a imposição de uma ordem cronológica ou temática. Os depoimentos foram gravados, transcritos integralmente e organizados em dossiês individuais. À luz da abordagem dialógica, a análise considerou tanto os conteúdos temáticos quanto os elementos de formação do discurso: contradições, silêncios, repetições, pausas e entonações.

Por outras palavras, ao realizar a análise das entrevistas sob a lente dialógica de Bakhtin (1981; 2000; 2009; 2010; 2015), estamos reafirmando a ideia de que cada enunciação se traduz em uma resposta que conduz a outras vozes sociais, tais como institucionais, afetivas, pedagógicas ou históricas.

Neste sentido, as/os professoras/es deixam de ser apenas informantes, mas autores dos discursos que constituem a memória viva da escola. A pandemia, presente como pano de fundo transversal, revelou não apenas defasagens e dores, mas também potências e invenções.

O uso da categoria de vozes discursivas, também inspiradas em Bakhtin, permitiu reconhecer no corpus da pesquisa diferentes tipos de enunciação, como a voz institucional, crítica, experiencial, da dor, da cultura digital, da prática renovada e do aluno ausente. Estas

foram mapeadas e exemplificadas a partir dos próprios documentos e entrevistas realizadas, compondo também os resultados da pesquisa. Simplificando os critérios de análise adotados nesta pesquisa, temos: (1) a recorrência de temas nas diferentes entrevistas; (2) a presença de elementos afetivos e marcos discursivos de resistência; (3) as relações entre discurso individual e discurso institucional; (4) os deslocamentos de sentido ao longo do relato. Esses critérios permitem reconhecer, como entendemos Teixeira (2025), a partir da ideia de que a memória docente é também lugar de criação e luta, e escutar essas vozes é, também, recolher formas de resistir.

Chegar à análise foi, portanto, alcançar o centro do labirinto – não no sentido de um fim, mas de um ponto de inflexão. A análise dialógica do discurso permitiu compreender como as palavras ditas carregam não apenas a experiência individual de cada professora e professor, mas também os ecos sociais, históricos e ideológicos que atravessaram o campo educacional durante e após a pandemia.

Chegar ao fim deste percurso não significa alcançar um ponto final, mas reconhecer que a pesquisa é parte da própria caminhada docente: é o exercício de olhar para trás com responsabilidade, de transformar vivência em conhecimento, e de transformar conhecimento em ação.

O labirinto não se resolve — ele se percorre. Portanto, chegar ao final desse percurso investigativo é abrir um caminho para um novo olhar sobre a escola, os sujeitos e as práticas pedagógicas que resistem em territórios populares. Neste labirinto de gestos, palavras e memórias, o pesquisador é também parte do cenário — um corpo que escuta e que responde.



### 3 FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA

#### 3.1 Docência e Identidade: uma construção multifacetada

Discutir a identidade docente é uma tarefa que exige mergulhar num universo complexo permeado por diversos fatores, conceitos e possibilidades. Entretanto, para o escopo deste trabalho, concebemos essa identidade sob duas óticas que se complementam: a primeira retrata a identidade docente como categoria socioprofissional, ou seja, ela é categorizada teórica e sociologicamente, construída na prática social, nas interações institucionais, nos percursos de formação e nas dinâmicas de reconhecimento profissional. Nesse primeiro aspecto, a identidade caracteriza-se como histórica, coletiva e marcada por conflitos, tensões e reconstruções permanentes. No segundo eixo, temos uma identidade como experiência subjetiva e relacional forjada na escuta, no vínculo afetivo como alunos e na capacidade de construir ambientes humanos e libertadores.

Para discutir a identidade docente sob o prisma da prática social e histórica, apresentamos algumas contribuições de autores como António Nóvoa, Claude Dubar, Christopher Day, Michael Huberman que defendem que o professor se constitui nas relações com seus pares, instituições e políticas educacionais a partir de uma ideia de construção em movimento. No aspecto da identidade docente como experiência subjetiva e relacional, o autor, psiquiatra e pedagogo português João dos Santos entende a identidade como experiência afetiva e, nesse âmbito, o professor se constitui no vínculo com o aluno, na escuta e na construção de relações significativas a partir de uma ideia de formação do sensível.

A escolha pela análise das duas possibilidades teóricas se dá, tendo em vista que o foco da pesquisa é a influência da pandemia na configuração da identidade do professor. É possível haver outras possibilidades para discutir a questão da identidade, mas essa empreitada iria tangenciar o foco central demandando outros caminhos. Entretanto, é preciso delinear quais são os aspectos identitários para estabelecer um processo comparativo e compreender a ação efetiva da pandemia.

Para iniciar a discussão sobre “o ser professor”, e considerando a perspectiva da prática social da identidade docente, iniciamos o capítulo com uma fala de um dos entrevistados que ao se questionar como docente, repercute a ideia de que a influência da COVID-19 transcende o ato pedagógico. “Naquele período, eu me perguntava o tempo todo: será que ainda sou professor? As aulas eram no celular, os alunos não apareciam, e eu ficava

me sentindo um ator solitário num palco vazio.” Afirma o Prof. Bento (Comunicação oral, 2024).

A partir da memória exposta, podemos rapidamente perceber o exercício da docência como uma prática social, situada historicamente e carregada de sentidos que se renovam constantemente quando em permanente tensão com as demandas de seu tempo. Vale lembrar que o trabalho educativo — isto é, processo de ensino-aprendizagem — se dá por meio de conflitos entre missão, função e identidade. Todavia, em situações de crise, essas tensões se potencializam, especialmente num contexto de múltiplas desigualdades sobrepostas. (Dubet, 1994, apud Schmidt; Cainelli, 2023, p. 72-73).

Ultrapassando a questão da docência como mero processo de transmissão de conteúdos, Tardif (2012, apud Silva; Souza; Gomes, 2021, p. 224) aponta que os saberes docentes são plurais, construídos em torno do tripé: a formação acadêmica, a experiência profissional e o cotidiano da escola. Nesse sentido, ser professor implica necessariamente a tomar um lugar de mediação entre sujeitos, culturas, histórias e projetos de sociedade.

Para Dubar (2005), a identidade docente é dinâmica e infindável, ou seja, configura-se em um processo contínuo de construção e reconstrução, atravessado pelas experiências de formação, pelas interações institucionais e pelas narrativas que o professor constrói sobre si mesmo. Durante a pandemia, muitos docentes viram sua identidade profissional desestabilizada, conforme é ressaltado na fala do entrevistado, o prof. Bento. Essa identidade depende de formas de reconhecimento social e de trajetórias de socialização que validem sentido ao “ser” de cada profissão.

No contexto de ruptura significativa nos processos de socialização profissional docente, o isolamento social, necessidade de adaptação ao digital e ao virtual e a sobreposição de funções desestruturaram os modos tradicionais de ser professor, desafiando os referenciais identitários previamente construídos. Essa desestruturação, ao romper com as dinâmicas comunitárias ou escolares, provoca sensações de desamparo, descontinuidade e desvalorização evidenciados na fala do entrevistado.

Se por um lado, Nóvoa (1992), ao refletir sobre identidade docente, diz que ela se fortalece no compartilhamento dos saberes e na construção coletiva do ofício de ser professor, por outro, Leiva et al. (2025) vislumbram a impossibilidade dessa partilha ocorrer, seja parcial ou total, devido a fatores emocionais e contextuais que foram aspectos intensificados pela pandemia, diante do luto, da sobrecarga laboral e da ausência de políticas de cuidado ao professor, entre outros fatores, a identidade profissional docente é profundamente afetada.

Os primeiros vestígios da pandemia já se apresentam, em princípio, não no campo operacional, mas em aspectos simbólicos e identitários, isto é, as marcas que abalaram o lugar social do professor, obrigando a emergência de novos processos de ressignificação da docência em meio à instabilidade. Isso corrobora o pensamento de Day (2001), pois a crise sanitária entra no rol do que o autor chama de *pressões externas* como fator modulador da identidade docente. Entre os elementos externos, destacamos outras possibilidades como reformas educacionais, políticas públicas e expectativas sociais. O autor ainda cita a existência de fatores internos que também influenciam a questão identitária tais como os valores, as emoções e as motivações.

A articulação entre as dimensões pessoais e contextuais, proposta por Day, é central na questão da formação da identidade docente e quando associada às expressões das falas da professora Rosinha e do professor Bento de desamparo e desalento, podemos cogitar que influência da COVID-19, ao menos na perspectiva da identidade docente, teve um duplo caráter.

Na perspectiva teórica e sociológica, entendemos a identidade docente como um construto repleto de valores, crenças, práticas e/ou características definidoras do modo como a/o professora/o se vê ou age profissionalmente, seja na sala de aula ou para além dela. Assim, considerando os autores Nóvoa (1992), Dubar (2005), Huberman (1995) e Cunha (1997), a identidade tem sua definição atrelada a uma construção histórica, coletiva e relacional, sendo resultado de trajetórias e negociações sociais, permeada pelas tensões entre prática e discurso institucional e articulada a questões pessoais e ao contexto.

Para eles, de um modo geral, a identidade docente, em sua essência, é instável, posicionada entre o vivido (cotidiano da sala de aula) e o instituído (discursos oficiais sobre educação), ou seja, marcada pela contradição e pela resistência, exigindo constantes renegociações do ser-professor, levando em consideração a complexidade de fatores como valores e emoções, contexto político e institucional.

Por outro lado e, sob a ótica de uma identidade docente como experiência subjetiva e relacional, João dos Santos (1983) não discute diretamente o conceito de “identidade docente” como categoria teórica (como fazem Dubar ou Nóvoa), mas oferece uma contribuição original e humanista para uma reflexão sobre identidade docente.

Nessa perspectiva, quando se pensa a docência como uma prática marcada pela escuta, pela subjetividade e pelo vínculo com o outro, elementos que foram afetados diretamente pela pandemia, como observamos a falar do professor Bento ao afirmar que “As aulas eram no

celular, os alunos não apareciam, e eu ficava me sentindo um ator solitário num palco vazio” (Prof. Bento, informação verbal, 2024).

O professor entrevistado, em sua fala, relata, ainda, o celular como ambiente virtual para as aulas e se sente só. Santos (1983, p. 154), ao dizer que “Ninguém ensina ninguém. Cada um aprende com o que lhe é fornecido pelo ambiente natural e humano, vai de encontro ao que ocorreu durante o isolamento social, e expõe um aspecto essencial da identidade docente, que é, segundo ele, a capacidade de cultivar um ambiente pedagógico afetivo e libertador.

É uma visão complementar da identidade docente quando o autor consolida a ideia de que o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, isto é, ele deve promover espaços de escuta, afeto e estímulo à autonomia. É uma concepção humanista complementar às visões de Dubar (2005) ou Nóvoa (1992), ao trazer o afeto, a escuta e a relação como pilares constitutivos da identidade docente.

Em suma, conforme dito anteriormente, e para o escopo dessa pesquisa, podemos conceber a identidade docente sob duas dimensões complementares: por um lado, como uma categoria teórica ligada à prática social e institucional, segundo Nóvoa (1992), Dubar (2005) e outros; por outro, como uma experiência subjetiva e relacional, atravessada por vínculos afetivos e éticos, tal como defendida por João dos Santos (1983).

Independentemente dessas duas dimensões, a docência, nesse sentido, não se define apenas pelo lugar que o professor ocupa, mas pelo modo como ele se afeta e se implica nas relações pedagógicas. Em cenários de crise, como a pandemia da COVID-19, esses dois aspectos se entrelaçam profundamente numa simbiose que imputa ao educador uma resistência profissional e uma disponibilidade emocional.

### **3.2 Formação Docente: entre o necessário e possível**

As definições de docência e formação docente são relevantes para se compreender a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional das/os professoras/es. A arte do fazer pedagógico transcende a mediação do conhecimento e agrega elementos como a necessidade de tomar decisões pedagógicas, configurando-se como uma prática reflexiva, que implica analisar constantemente os desafios do ensino a partir das realidades das/os alunas/os e do contexto escolar, ambos marcados por desafios persistentes.

Assim, a práxis é constituída por desafios persistentes em que o papel do ensino reside na resolução de problemas complexos e concorrentes, exigindo que a/o professora/or

avaliar e escolher as melhores estratégias. A docência também inclui conhecimento, habilidades, atitudes e consciência crítica, indo além da simples aplicação de técnicas (Pimenta, 1997; Schön, 2000; Tardif, 2011; Gauthier et al., 1998).

Quando falamos em formação docente, discutimos um conjunto de processos, vivências e conhecimentos que habilitam um indivíduo à prática pedagógica. Essa formação constitui-se num vasto campo, abrangendo tanto a preparação inicial para a prática profissional quanto o desenvolvimento regular do docente ao longo de sua carreira. Assim temos as chamadas formações inicial e continuada.

A primeira, que trata da preparação formal e sistemática do professorado, não será discutida em termos de influência da COVID-19, mas apenas citada entre as características das/os profissionais entrevistados. A segunda, a formação continuada, refere-se ao aperfeiçoamento profissional que persiste ao longo de toda a carreira do magistério e em constante renovação, diante das mudanças aceleradas do mundo contemporâneo que estão sempre imprimindo novas demandas sociais, tecnológicas e educacionais.

A formação continuada é essencial à construção da identidade profissional e do seu fazer e refazer pedagógico, pois o professor “se forma ao longo da vida, na experiência, na reflexão, na convivência com seus pares” (Nóvoa, 1992). Logo, para se estabelecer, a formação continuada precisa ser situada e permanente, exigindo escuta, valorização dos saberes docentes e diálogo com o cotidiano escolar.

Entretanto, o que observamos durante a pandemia da COVID-19 foi um movimento acelerado e desorganizado de formações emergenciais, muitas delas focadas apenas na instrumentalização tecnológica. De um modo geral, as formações oferecidas por secretarias e instituições públicas muitas vezes desconsideravam as condições reais dos professores: o luto, a sobrecarga, a insegurança e até mesmo a ausência de recursos adequados. Tal situação foi revelada em uma das entrevistas: “Recebíamos links de formação o tempo todo. Ferramentas digitais, plataformas, aplicativos... Mas ninguém perguntava se tínhamos tempo, se estávamos bem, se os alunos estavam conseguindo acompanhar.” (Professora Narizinho, 2024).

Essa reflexão remete à ideia de “modelo burocrático de formação”, sustentado por ações fragmentadas e desvinculadas da realidade escolar. Em vez de promover uma escuta ativa, muitas dessas atividades estão associadas a uma ordem produtivista que convoca a/o professora/or a *aprender mais*, mesmo que não haja condições adequadas — sejam elas físicas, emocionais ou materiais. (García, 1999).

Com efeito, o cenário pandêmico forçou, de maneira abrupta, uma reconfiguração da prática pedagógica. Nesse ínterim, a formação continuada foi convocada como estratégia de adaptação, mas nem sempre de forma crítica ou emancipatória. Houve uma explosão de reuniões de formação pedagógica e aulas virtuais com a disseminação da videoconferência por meio de plataformas digitais, como Zoom, Google Meet, entre outros. Esses encontros de formação online estão consolidados nas atividades docentes, mesmo passados dois anos da crise sanitária. Ou seja, a formação continuada assume papel central durante a pandemia. No entanto, em vez de ser pensada como espaço de escuta, troca e reconstrução dos sentidos da docência, muitas vezes foi oferecida de maneira tecnicista, descontextualizada e massiva. É o que depreendemos da fala da professora: “Era muita informação e pouca escuta. Às vezes parecia mais uma prestação de contas do que um momento de formação.” (prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024).

“A gente estava tentando sobreviver emocionalmente. Mas as formações vinham como se estivéssemos num cenário normal. Era tudo voltado para desempenho, ferramentas, resultados. Ninguém falava sobre a dor que estávamos vivendo”, diz a professora Magali (informação verbal, 2024) sobre as formações evidenciando um importante fato que ocorreu durante o início do modelo remoto emergencial. Conforme o comentário, a imitação do modelo presencial não se limitou às aulas online com as/os estudantes, que buscavam reproduzir o formato presencial<sup>25</sup>. Esse modelo de formação alinhado à lógica reprodutivista rompe com a perspectiva da ética do cuidado, que Freire (1996) defende, pois para ele não há viabilidade para o ensino quando desconectado do afeto, do respeito e da humanidade do outro, num processo de conscientização e escuta mútua.

Sobre esse momento, a professora Rosinha (informação verbal, 2024) traz duas importantes contribuições para essa temática: “(...) era aula online, grupo no WhatsApp, planejamento no Drive, formação pela SEDUC. Parecia que a gente tinha que se virar em cinco. E ninguém perguntava como a gente estava se sentindo”. Ao dar continuidade à entrevista em outro momento da sua fala, ela retoma essa questão: “Na pandemia, eu tinha que dar aula online, cuidar das crianças, planejar tudo no computador e ainda participar de mil formações. Eu chorava de cansaço. E, mesmo assim, me sentia culpada por não dar conta de tudo”.

---

<sup>25</sup> Há varios relatos, de que no início das aulas remotas síncronas, as escolas procuravam seguir o horário como se fosse presencial. Um professor que tivesse dez aulas seguidas, por exemplo, passaria aquele tempo todo conectado, o que acarretou sérios problemas à saúde de estudantes e professoras/es.

Em ambos os enunciados é possível perceber, em caráter de denúncia, o risco de uma formação que não considera os limites humanos da docência. O discurso da “adaptação” e da “resiliência” muitas vezes camuflou o adoecimento docente e a sobrecarga, e vai de encontro ao que Imbernón (2011) destaca acerca dos riscos de a formação de professores se restringir à lógica da atualização técnica; ela precisa promover a reflexão sobre a prática, a partir da realidade vivida pelos sujeitos, sendo isso que Nóvoa (1992) também comenta. Para ele, a tensão entre exigências institucionais e condições subjetivas de trabalho revela a fragilidade de muitas propostas formativas. Por outro lado, também evidencia o potencial da formação continuada crítica, que considera os saberes da experiência docente como ponto de partida para a construção coletiva de conhecimento, uma vez que também surgiram diversas vivências formativas significativas, nas quais as/os próprias/os professoras/es construíram redes de apoio, espaços de compartilhamento e comunidades virtuais de aprendizagem. Essas experiências, além de demonstrarem o potencial de alcance que a formação continuada conforme Nóvoa, podem apontar caminhos — porém sempre numa perspectiva de uma prática coletiva, situada e, em diálogo com os desafios concretos da escola pública.

Ainda sobre essa questão, o professor Bento fez o seguinte comentário: “Tive crise de ansiedade. Perdi um parente. E mesmo assim, me cobravam para entregar relatório de formação. Eu sentia que era só um número”. Fica evidente que a subjetividade da/o professora/or enquanto sujeita/o histórica/o, deve ser considerada/o, numa formação com uma perspectiva mais humanizada. O docente transporta dores, medos, sonhos e afetos que são ao mesmo tempo influenciadores diretos de sua práxis e também vulneráveis à influência da COVID-19.

O discurso de Bento tem caráter de denúncia, ao relatar uma formação desumanizada, pautada em metas e desconexa da realidade dos educadores à época, o que compromete a eficácia do trabalho, a saúde mental e o engajamento docente, e vai de encontro à ideia de reconstruir a profissão numa ótica de valorização das memórias e percursos pessoais, citados por Nóvoa (1992).

### ***3.2.1 Espaços de formação em tempos de Crise.***

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino e suas limitações institucionais, os discursos dos professores revelaram importante canal informal de formação. Trata-se de trocas espontâneas e verdadeiras redes de apoio criadas entre pares. Esses espaços

auxiliaram a todas/os tanto em capacitação profissional quanto em acolhimento e amparo em momentos mais desafiadores.

A professora Rosinha (informação verbal, 2024) descreve esses ambientes virtuais: “As reuniões pedagógicas com os colegas foram fundamentais. Não eram formações oficiais, mas ali a gente aprendia mais do que em qualquer curso. Era onde trocávamos experiências, discutíamos os problemas reais, ríamos e às vezes até chorávamos.” Essa fala dialoga com o pensamento de Imbernón (2011), que defende uma formação sustentada na colaboração e na construção de saberes entre pares. Segundo o autor, a formação significativa ocorre quando professoras e professores dispõem de espaço para dialogar sobre seus próprios desafios e construir respostas contextualizadas.

Nessa mesma perspectiva, o professor Pedrinho comenta: “na escola, eu comecei a ajudar os colegas com as plataformas. Eu aprendi na marra e fui mostrando pra eles. Aquilo virou uma troca. Foi ali que eu me senti útil, que minha formação realmente aconteceu.” Na emergência de uma formação pela experiência vivida (Tardif, 2002), o saber docente se realiza na ação cotidiana na busca por soluções construídas coletivamente diante das adversidades. A formação continuada, dessa forma, não se dá apenas por cursos, mas por práticas colaborativas, em que cada docente se torna formador do outro, respeitando seus saberes e reconhecendo sua dignidade (Freire, 1996).

O que observamos nas falas das/os docentes é um movimento de resistência. Mesmo diante da sobrecarga e, sobretudo, da dor, as/os professoras/es encontraram maneiras de seguir aprendendo, compartilhando e ensinando. Essa resistência é, em si, uma forma de formação — uma formação que nasce do compromisso ético e político com a educação pública. “Teve formação que não adiantou nada. Mas teve outras, feitas entre nós, que nos mantiveram vivos. A gente se escutava, se acolhia. Aprendemos uns com os outros” (Prof.<sup>a</sup> Mônica, informação verbal, 2024).

Na aprendizagem entre pares, construída sob diálogo e acolhimento, há uma consolidação da ideia de que a formação docente é indissociável da cultura profissional, das relações interpessoais e construção coletiva de sentidos, ou seja, a cultura coletiva é um lugar de produção de conhecimento que não pode ser ignorado em quaisquer processos de aperfeiçoamento (Tardif, 2002).

Assim como a identidade, a formação do profissional foi atravessada pelas atividades em isolamento social, deixando diversas marcas na carreira docente. As/Os professoras/es que passaram por essas experiências não são mais as/os mesmas/os de quando entraram pelo túnel da crise sanitária. Sabemos que essas duas dimensões foram impactadas



no contexto pandêmico, mas como numa via de mão dupla, elas também provocaram alterações nas atividades pedagógicas das/os professoras/os.

De um modo geral, antes de falar sobre as principais práticas pedagógicas analisadas, ressaltamos o impacto profundo da pandemia da COVID-19 na constituição da identidade e nos processos de formação docente, revelando fragilidades históricas, mas também abrindo espaços de reinvenção e resistência. As experiências vividas nesse período — marcadas pela instabilidade, pela intensificação do trabalho e pela necessidade de criar novas formas de ensinar — exigiram dos professores uma constante ressignificação de seu lugar e de sua prática.

Identidade e formação se mostraram indissociáveis das condições concretas do magistério e passaram a influenciar diretamente as práticas pedagógicas, que foram moldadas não apenas por exigências externas, mas também por afetos, memórias e aprendizados forjados no enfrentamento coletivo da crise. Nesse sentido, compreender as práticas docentes no pós-pandemia exige reconhecer que elas são atravessadas por marcas subjetivas e estruturais que redimensionam o exercício da docência em sua totalidade.

### **3.3 Práticas docentes: fundamentos, escolhas e vivências**

A prática pedagógica é heterogênea, não neutra e atravessada por fatores curriculares, políticos, afetivos e sociais. Pimenta (2000) afirma que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, técnico, político e ético. Durante a pandemia, essa complexidade se intensificou: professores tiveram que ensinar à distância, acolher o sofrimento dos alunos, lidar com o luto e manter o vínculo com a escola, mesmo que virtualmente, como relata a professora Mônica (informação verbal, 2024), ao delinear o cenário: “Eu me sentia dividida entre ser mãe, professora e psicóloga. Cada aluno que desligava a câmera, eu ficava pensando: será que ele está bem?” Essa fala evidencia que a prática docente vai além dos conteúdos escolares. A/O professora/or, na sociedade atual, tem sido cada vez mais chamado a desempenhar múltiplos papéis, exigindo dela/e uma constante ressignificação de sua prática e identidade profissional.

As práticas docentes são a materialidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, representam o campo concreto da ação educativa, no qual os professores expressam suas concepções de ensino, seus valores, seus saberes e seus compromissos éticos e sociais. De acordo com Libâneo (2013), a prática pedagógica é um processo de mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelos alunos, articulando-se aos objetivos

educacionais e às condições reais da escola. Para além de uma atividade técnica, a prática pedagógica envolve um fazer intencional, histórico e situado.

Durante a pandemia da COVID-19, as práticas docentes foram fortemente tensionadas, exigindo dos professores improvisações, decisões rápidas e profundas ressignificações. Observamos, assim, não somente adaptação metodológica, mas uma transformação nas formas de planejar, ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes.

Quando se pensa em práticas pedagógicas, numa visão abrangente, a constituição do trabalho pedagógico como um todo tem por foco a aprendizagem do(a)s aluno(a)s e compõe-se de inúmeras variáveis como valorização dos estudantes, interdisciplinaridade, socialização, protagonismo estudantil, usos de tecnologias, conteúdos, mecanismos avaliativos, ou seja, para além da prática didática em si mesma. Assim, entendo, de um modo geral, que práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2012, p.152), isto é, “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma comunidade social” (p.154).

Desse amplo leque de possibilidades e para fins de dar materialidade ao trabalho que esta pesquisa propõe, pretendo delimitar as práticas pedagógicas ao campo das principais práticas docentes realizadas na escola durante os anos de 2023 e 2024 em contraste com as práticas realizadas antes e durante a pandemia. Para Franco (2012, p. 175), as mudanças nas práticas não se dão por aquisição epistemológica, nem apenas por cursos de formação, tampouco por força de lei. Para ela, a prática está diretamente vinculada a condições institucionais e associadas a estratégias de sobrevivência que se tornam barreiras quase intransponíveis quando do surgimento de alguma reforma ou inovação pedagógica.

Para fins de um estudo comparativo, elegemos alguns dos elementos que dão materialidade ao fazer pedagógico em três grandes e relevantes dimensões: planejamento, aulas e relações interpessoais. Na esfera do planejamento, enquanto expressão do projeto educativo e ferramenta de organização das ações didáticas, incluímos os aspectos curriculares por entendermos que as seleções de conteúdos e os objetivos estão entre as práticas docentes inerentes a essa dimensão. No âmbito das aulas, independentemente das correntes pedagógicas de percebê-las como transmissão de conhecimento ou mediação de conteúdos, elas podem ser analisadas considerando formas de atuação pedagógica, o uso de tecnologias e os processos avaliativos. A questão inter-relacional será observada, assim como as demais práticas, em ação, a partir das alterações ou adaptações decorrentes do cenário geral.

### ***3.3.1 O planejamento escolar: mediação entre intenção e ação***

O planejamento é uma ferramenta de organização racional e reflexiva da ação docente, permitindo que o professor antecipe caminhos do processo de ensino, estabeleça metas e escolha estratégias compatíveis com seus objetivos (Libâneo, 1994), mas tal processo deve articular intencionalidade, mediação e avaliação sob pena de tornar-se apenas um exercício burocrático (Saviani, 2009).

Para a organização de conteúdos, estratégias de ensino, atividades e recursos didáticos alinhados aos objetivos, os encontros para planejamento são divididos por área de atuação, segundo uma rotina escolar determinada pela SEDUC. No cenário pandêmico, a prática de planejar foi alterada e adaptada ao contexto. “Era difícil planejar. A gente não sabia se os alunos iam entrar na aula, se iam ter internet, se iam entender. Mesmo assim, tentávamos manter uma rotina.” (Prof.<sup>a</sup> Rosinha, informação verbal, 2024).

O exercício de planejar gerava incertezas, mas apesar dos obstáculos, o planejamento seguiu sendo uma espécie de âncora da atividade docente, ainda que reconstruído simultaneamente à sua execução. Ou seja, o professor, praticante reflexivo, defendido por Schön (2000), estava executando sua ação e, ao mesmo tempo, refletindo sobre os ajustes necessários à nova situação.

Não se concebe dar uma aula sem planejar, entretanto, o exercício rotineiro de estar em um ambiente desprovido de recursos didáticos ou local adequado, gera embates constantes entre as/os professoras/es e as gestões das escolas. Elas/es alegam que, no conforto e no silêncio domiciliares, conseguem planejar suas aulas, muitas vezes esquecendo que o momento do planejamento também é coletivo.

Por outro lado, os instrumentos usados pelas coordenações para acompanhamento pedagógico e as intermináveis reuniões e suas discussões, quase sempre, costumam ser vistos como elementos burocráticos e sem sentido para uma parte do professorado enquanto outras/os apreciam esse momento por se sentirem apoiadas/os no seu trabalho.

Quando as/os professoras/es começam a perceber o planejamento promovido pela gestão escolar como um processo flexível, sensível à escuta do outro e às transformações do contexto, em vez de ser um formulário a mais para preencher, ele se torna uma ferramenta de reinvenção do cotidiano escolar (Oliveira, 2020).

As falas da professora Rosinha e de outros entrevistados já apresentados, associadas aos autores, evidenciam um tipo de ruptura entre a realidade que era vivenciada

pelo grupo e um plano que se pretendia construir em pares. Passamos, assim, a compreender o exercício do planejamento, nos tempos pandêmicos, como importante promotor de resistência.

Durante a pandemia e de um modo geral, o processo de planejamento na escola pesquisada passou por profundas transformações, impulsionadas tanto pelas exigências institucionais quanto pelas urgências cotidianas vividas por professoras e professores. A ausência do espaço físico escolar, a fragmentação dos tempos e a imprevisibilidade do ensino remoto emergencial fizeram com que planejar deixasse de ser uma atividade coletiva estruturada — realizada em reuniões presenciais, com trocas pedagógicas entre os pares — para se tornar uma prática majoritariamente solitária, mediada por telas e marcada pela sobreposição de tarefas.

As reuniões pedagógicas migraram para as plataformas, primeiro o Jitsi Meet, e depois o Google Meet, com frequência ampliada, porém, muitas vezes, pobres em escuta e diálogo. Como relatou a Professora Rosinha: “O planejamento virou uma coisa de madrugada, porque de dia era aula, tarefa, grupo de WhatsApp, e ainda tinha que dar conta da casa e da família.” Para além da previsão de objetivos e conteúdos, tornou-se um exercício de não desistência, de reinvenção e de cuidado com a própria saúde mental, em meio à sobrecarga e ao isolamento.

### 3.3.1.1 Conteúdos e objetivos: o Currículo em movimento

Os conteúdos escolares fazem parte da essência do currículo escolar, são mediações entre a cultura e a formação humanas e precisam ser desenvolvidos com intencionalidade (objetivos) crítica (Libâneo, 1994). Entretanto, no contexto da educação cearense, a perspectiva atual de ensino consolidado reduz a importância dos saberes constituídos historicamente pela humanidade e passa a valorizar a aprendizagem por competências e habilidades, gerando uma inflexão de natureza conteudista no âmbito do ensino.

Não é escopo desta pesquisa fazer uma discussão aprofundada sobre essa realidade do currículo, porém precisamos compreender a forma como os conteúdos estão sendo selecionados para conseguirmos pensar acerca das possíveis intervenções influenciadas pela ação da COVID-19.

Entendemos que a reflexão sobre conteúdos escolares transcende a questão técnica do assunto a ser ensinado, pois revela várias concepções abrangentes dentro da educação, da sociedade e do próprio ser humano. Uma delas, na perspectiva histórico-crítica,

os saberes acumulados pela humanidade constituem os conteúdos da cultura científica, filosófica, artística e tecnológica dos quais a escola se apropria e busca transmitir, num ato político voltado à formação omnilateral do educando (Saviani, 2009).

Outra concepção é o modelo que prioriza habilidades funcionais e adaptativas em detrimento dos conhecimentos teóricos articulados ao conhecimentos dos fundamentos históricos e sociais (Sacristán, 2002). Aqui, a lógica da educação contemporânea se dá por meio de habilidades e competências e advém das reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>26</sup> inspirada por diretrizes internacionais como as da OCDE<sup>27</sup> e da UNESCO<sup>28</sup>.

Nessa estrutura de currículo organizada por áreas do conhecimento, componentes curriculares e desenvolvimento de competências e habilidades, o ensino migra de seu papel formativo do conteúdo para ser guiado no sentido do “fazer” e da “resolução de problemas”. Assim a chamada “educação integral” tem, nas suas formulações, promovido a redução do conhecimento à operacionalização de habilidades, desconsiderando o aspecto histórico dos saberes tanto quanto a pluralidade cultural do país. (Saviani, 2019; Sacristán, 2013)

Para a análise da pesquisa, independentemente do conteúdo a ser estudado pelas/os alunas/os, vamos observar o que nossas personagens abordaram sobre as escolhas e seleção dos conteúdos e quais objetivos enriqueciam seus planejamentos. De acordo com a professora Mônica (informação verbal, 2024) e sua estratégia para seleção dos conteúdos de suas aulas: “Eu escolhia conteúdos mais próximos da realidade dos alunos. Preferia trabalhar textos que falavam da pandemia, do cotidiano. Era uma forma de manter o vínculo.”

Pelo discurso das/os professoras/es, trazer os temas da pandemia e cotidiano influenciado por essa crise sanitária e representa uma significativa alteração curricular uma vez que esse “novo” conteúdo não estava previsto, a priori, em nenhuma das duas concepções comentadas. Esse tipo de prática vai ao encontro do que defende Pimenta (1999): a prática

<sup>26</sup> A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que define os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** dos estudantes da educação básica em todo o território nacional. Sua origem remonta à Constituição Federal de 1988 e à LDB nº 9.394/1996, que já indicavam a necessidade de um currículo nacional comum. O processo de construção da BNCC teve início em 2015, passou por três versões preliminares e foi **homologado oficialmente em 20 de dezembro de 2017** (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em **2018** (Ensino Médio).

<sup>27</sup> **OCDE** (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma entidade internacional de países desenvolvidos e em desenvolvimento, promovendo estudos comparativos e indicadores globais. Na área da educação, é responsável pelo **PISA** e tem influenciado políticas curriculares voltadas ao desenvolvimento de competências e mensuração de resultados.

<sup>28</sup> **UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é uma agência da ONU fundada em 1945, responsável por promover a cooperação internacional em educação, cultura e ciência. Atua na formulação de diretrizes educacionais globais, defendendo princípios como equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida.

pedagógica recheada de escolhas permeadas por valores e compromissos e se caracterizando, desta forma, como um ato político.

Com efeito, a prática docente, cotidiana, de planejar na escola, era feita sob evidente e constante tensão. As professoras Emília e Magali relataram que os planejamentos eram muitas vezes orientados apenas para “entregar a habilidade da semana”, sem espaço para aprofundar conceitos ou contextualizar historicamente o conhecimento. “Tinha dia que o foco era só cumprir a habilidade do DCRC<sup>29</sup>, sem saber se aquilo fazia sentido para o aluno. Eu sentia que estava ensinando pedaços, não um conhecimento completo” (Prof.<sup>a</sup> Magali, informação verbal, 2024). É um sentimento expressivo da professora que evoca o conceito de “pedagogia da fragmentação” cuja construção de um currículo coerente e emancipador fica comprometida. A escola precisaria, assim, reaver seu papel de mediadora entre o saber elaborado e as experiências dos sujeitos (Arroyo, 2006).

Por constituir-se em uma legitimidade cultural imposta, os conteúdos escolares precisam ser desenvolvidos em mediações criteriosas, sob pena de causar problemas relacionados à desigualdade ou à exclusão (Bourdieu, 1998). Nesse sentido, a/o professora/or assume um papel de mediador intelectual para além de transmissor de competências (Nóvoa, 1992).

É importante ressaltar o aumento significativo da necessidade da/o professora/or por espaços de escuta e por conteúdos humanizados e articulados com os saberes da vida, sobretudo em tempos de crise, no entanto, justamente no período pandêmico se ampliou a ênfase nas habilidades e metas qualitativas, possibilitando o surgimento de uma docência instrumentalizada, esvaziada de sentidos e dissociada da realidade cultural dos sujeitos (Oliveira, 2020).

A pandemia da COVID-19 deixou marcas relevantes sobre o planejamento pedagógico, sobre a definição dos conteúdos e objetivos de ensino. A instabilidade vivenciada, repleta de incertezas, improvisações e descontinuidades, desafiou a organização sistemática do trabalho docente, obrigando professoras/es a uma constante reinvenção de suas rotinas e intencionalidades. Planejar, durante esse tempo, transcendeu a formalidade institucional para se tornar um exercício de resistência e compromisso com o direito à

---

<sup>29</sup> DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará é o instrumento orientador da rede estadual e municipal de ensino cearense, elaborado em 2018 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em regime de colaboração com os municípios. Inspirado na BNCC, o DCRC organiza os currículos por componentes curriculares e competências, definindo habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Sua implementação passou a orientar planejamentos, avaliações e formações, promovendo certa uniformização curricular, o que tem gerado críticas quanto à autonomia pedagógica das escolas e ao aprofundamento do conhecimento.

educação. Mas, mesmo assim, os conteúdos escolares – historicamente concebidos como mediações do saber acumulado pela humanidade – foram substituídos, em boa parte, por habilidades fragmentadas, priorizadas em nome da funcionalidade e da produtividade, como orientam os instrumentos norteadores da educação.

No entanto, como revelam as falas dos professores, mesmo diante dessas imposições, persistiu um esforço em garantir sentidos às práticas pedagógicas, resgatando conteúdos que dialogassem com a realidade dos estudantes e reafirmando a docência como um ato intencional e ético. As marcas da pandemia, portanto, seguem presentes não apenas nos registros escolares, mas nas formas como os professores planejam, selecionam e ressignificam o que se ensina, abrindo brechas para práticas mais conscientes, humanas e críticas.

Percebemos a permanência das marcas da pandemia não apenas como uma constatação teórica, mas como uma vivência concreta observada em minha trajetória como coordenador e pesquisador. Nas entrevistas, os professores expressaram mudanças na forma de planejar e ensinar, colocando em primeiro plano o cuidado com os estudantes, a escuta ativa e a valorização do vínculo afetivo. Após o retorno ao ensino presencial, notamos que muitos docentes passaram a flexibilizar suas metas, abrindo espaço para acolhimento e adaptação dos conteúdos às realidades vividas pelos alunos. Essa inflexão não se deu apenas por necessidade momentânea, mas consolidou uma nova ética pedagógica, mais sensível à complexidade humana da docência. A análise dialógica do discurso reforça essa percepção, pois os sentidos produzidos nas falas apontam para uma reconfiguração subjetiva da prática, em que ensinar passa a ser também um gesto de cuidado e resistência.

### ***3.3.2 A Aula: espaço de mediação e avaliação***

A aula é um dos núcleos centrais da prática docente. É o espaço material onde se dá efetivamente a prática pedagógica, por excelência, intencional, sistemática, interativa e guiada por objetivos e conteúdos do ensino. Momento privilegiado em que se operacionaliza o ensino como atividade planejada, repleta de articulações entre conteúdos, métodos, avaliação e interação com aprendizes (Libâneo, 2013). Para além das questões instrumentais e técnicas, a aula é um espaço simbólico e político, onde a identidade da/o professora/or se manifesta, vínculos se instalam, conflitos emergem e sentidos se constroem (Pimenta, 2000), ou seja, configura-se como uma reunião dialógica entre sujeitos históricos atravessada por escuta, questionamentos, provações e afeto (Freire, 1996).

A aula, entendida como espaço privilegiado da prática docente, sofreu mudanças significativas durante o contexto pandêmico. Se anteriormente era centrada no espaço físico e no contato presencial, direto, passou a ocorrer em ambientes virtuais, muitas vezes marcados pela ausência de retorno, falhas de conexão e invisibilidade de estudantes. Mesmo assim, o espaço de mediação de saberes, de vínculos, de cuidados continua a existir, isto é, a organização pedagógica da atividade estudantil em volta da apropriação crítica do saber (Saviani, 2009) foi preservada.

No entanto, esse momento estruturante da prática pedagógica também foi reconfigurado durante a pandemia, graças à substituição da sala física e do quadro branco pelos computadores e celulares com suas respectivas plataformas digitais. É fato relatado, de um modo geral, as dificuldades de engajamento do alunado, mas ainda assim, professoras/es encontraram formas de ressignificar esse espaço.

O Professor Visconde (informação verbal, 2024) relata que “A aula deixou de ser só conteúdo. Virou momento de conversa, de escuta. Às vezes, passávamos dez minutos falando da saudade da escola”. Essa fala revela a necessidade da/o professor ir para além da mediação pedagógica e estabelecer um espaço de produção de sentidos, de partilha e de humanidade, acrescentando que a prática pedagógica, como defende Pimenta (1999), considera a totalidade da experiência docente, ou seja, incluir aspectos emocionais, éticos e sociais envolvidos no ato de ensinar.

No modelo presencial, entre possibilidades metodológicas para a execução da mediação pedagógica, está a chamada aula tradicional em que se baseia numa lógica de transmissão de conhecimento, expositiva, centrada na/o professora/o como detentora/or do saber e as/os estudantes consideradas/os receptoras/es passivas/os. Apesar de bastante criticada por diversos autores como Freire (1996) e Sacristán (1999) que defendem uma ideia de aula ativa, participativa, contextualizada e crítica, essa forma perdura ainda nos dias atuais e era bastante utilizada antes da pandemia. Por outro lado, existem diversos formatos de aula como alternativas à aula dita tradicional. Por exemplo: aula dialógica, aula oficina, aula invertida, aula integrada, aula experiência, entre outras. Todas elas têm em comum o fato de considerar a/o aluna/o como ativo no processo de aprendizagem e o foco da ação pedagógica está na/o estudante.

“Dava aula pelo celular, com minha filha chorando ao lado. Às vezes, só um aluno entrava. Eu me sentia perdida, mas não podia deixar de tentar” (Prof.<sup>a</sup> Rosinha, informação verbal, 2024). A fala da professora apresenta um novo formato de aula inaugurado e imposto pelo isolamento social: aula remota emergencial que, inicialmente, foi confundida com o



ensino a distância, mas é bastante diferente dele. De um modo geral ela aconteceu em meio a recursos limitados, plataformas gratuitas e com docentes com pouca ou nenhuma formação específica. Observamos que a fala da professora aponta no sentido de que não ocorreu simples transposição para o modelo virtual, mas um reconhecimento das condições insuficientes para o exercício educativo, por um lado, e de resistência docente, por outro.

Nessa reflexão inicial sobre as aulas, retomaremos nas discussões do pós-pandemia, tendo em vista identificar diversas mudanças durante o isolamento social, analisando, inclusive, se essas mudanças se instalaram de modo definitivo, se perduraram nos anos seguintes após a crise sanitária ou se apenas tiveram um caráter provisório ou pontual. A seguir, apresentamos os conceitos das práticas docentes de avaliação e metodologia relacionada a mídias digitais entendidos dentro deste trabalho.

### 3.3.2.1 A avaliação em tempos incertos

O ato de avaliar se constitui, ao mesmo tempo, em uma ação pedagógica e em um ato político e também se encontra entre as principais práticas docentes, pois tem papel relevante no acompanhamento da aprendizagem, no diagnóstico das necessidades e na orientação ou no redirecionamento do ensino. Assim, torna-se um componente indissociável dentro do processo de ensino-aprendizagem, com características bem definidas: contínua, formativa e dialógica (Libâneo, 2013).

Voltada para a compreensão do processo de aprendizagem e desligada da ideia de punição ou seleção, a avaliação deve ser diagnóstica e formativa (Libâneo, 2013) e servir aos propósitos de formação plena do sujeito e não ao seu controle (Saviani, 2009), exigindo respeito aos saberes dos educandos, isto é, um ato de cuidado (Freire, 1996). Assim, a avaliação constitui-se como parte de escuta pedagógica, é contextualizada e está integrada e articulada ao planejamento, aos objetivos e à escolha dos conteúdos, tendo um professor reflexivo na sua implementação (Pimenta, 1999).

Nessa perspectiva, a avaliação afasta-se da lógica punitivista ou do ranqueamento, marcas características do modelo tradicional de Ensino que entende a avaliação como verificação do alcance dos objetivos educacionais do sistema de ensino (expectativas institucionais) e não do aluno e por meio de instrumentos específicos tendo a prova escrita, impressa, a mais comum.

Seja uma concepção ou outra, os processos de mensuração da aprendizagem se fazem em momentos bem delimitados: no início do processo de ensino (avaliação

diagnóstica) quando se busca identificar os conhecimentos prévios das/os estudantes e orientar a intervenção pedagógica; ao longo de todo o ciclo determinado de ensino (avaliação formativa) cujo foco é acompanhar e ajustar as práticas, priorizando o desenvolvimento das/os alunas/os e ao final da etapa (avaliação somativa) com vistas à verificação dos resultados e atribuição de um juízo de valor: nota ou conceito. (Hadji, 2001; Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999; Fernandes, 2006). Essas são as categorias clássicas da avaliação — diagnóstica, formativa e somativa — sendo amplamente reconhecidas na literatura pedagógica e têm sido discutidas por diversos autores.

Durante a pandemia da COVID-19, a avaliação escolar foi colocada à “prova” haja vista que o ensino remoto emergencial comprometeu os critérios consolidados do ensino presencial de acompanhar a aprendizagem como a observação direta das/os alunas/os e também da própria ideia de autoria das produções escolares. Isso foi retratado pelo professor Bento (informação verbal, 2024) na sua entrevista: “Eu aplicava atividades, mas não sabia se quem respondia era o aluno. Muitos mandavam respostas iguais. A avaliação perdeu o sentido.” Surge uma marca da pandemia bem evidenciada: a dificuldade ou até a impossibilidade de verificar aprendizagens com segurança, ou mesmo promover a autorreflexão da/o estudante, seja para ressignificação da prática docente ou para o fortalecimento da relação pedagógica. Que também foi confirmado nas falas da professora Emília (informação verbal, 2024) quando afirmou: “Aplicávamos atividades online, mas muitos alunos copiavam, mandavam igual. A avaliação virou mais um protocolo do que um acompanhamento real”.

Por outro lado, uma terceira docente, a professora Rosinha (informação verbal, 2024) observa a avaliação por outro viés: “Muitas vezes, a única forma de eu saber se o aluno estava bem era se ele mandava alguma atividade. A avaliação era mais sobre vínculo do que sobre acerto”. O ato de cuidado expresso no relato da professora, revela que a avaliação no sentido de que ela transcende a questão burocrática para ser um ato formador entre aluna/o e professora/or (Nóvoa, 1992).

Bento e Emília apresentam a questão da autoria das atividades e a professora Rosinha expõe a questão do conteúdo dando outro sentido à avaliação, ambos representando desafios para a prática pedagógica de avaliação durante a emergência do ensino remoto. De um modo geral, avaliar revelou-se mais do que uma questão técnica: constituiu-se em um espelho dos conflitos, fragilidades e reinvenções da docência. Diante da impossibilidade de cumprir sua função classificatória, a avaliação assume uma condição de escuta, vínculo e acompanhamento sensível.

Autores como Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) defendem que avaliar é essencialmente um ato pedagógico intencional, voltado à regulação da aprendizagem e à valorização do sujeito em sua singularidade, observado, durante a crise sanitária, quando a avaliação é forçada a abrir mão do padrão meritocrático e a valorizar outros aspectos como o afeto, a compreensão das desigualdades e a construção de sentidos.

Nesse cenário, houve um esvaziamento do sentido pedagógico da avaliação em um contexto onde os critérios de equidade e acompanhamento foram drasticamente comprometidos, obrigando a uma forçada reavaliação dos fundamentos da prática avaliativa, requerendo instrumentos mais dialógicos, processuais e humanizadores. Assim, avaliar se traduziu prioritariamente, em cuidar, reconhecer presenças frágeis, acolher processos inacabados e manter viva a relação pedagógica, mesmo nos silêncios e distâncias.

O que ficou evidenciado da experiência pandêmica é a urgência de uma avaliação mais humana, coerente com os princípios de justiça, equidade e formação integral — não apenas para tempos de exceção, mas como prática permanente da escola democrática conforme argumenta Tardif (2002) e Escudero Sacristán (1998) quando afirmam que a avaliação deve considerar os sujeitos em sua totalidade, e não apenas seus desempenhos formais. E apesar disso, pelas falas das professoras e do professor, essa transposição seria desafiadora mudança de paradigma.

### 3.3.2.2 Tecnologias digitais e reinvenção metodológica

O advento da pandemia da COVID-19 impôs à escola pública brasileira a necessidade de reconfiguração de suas práticas pedagógicas, como já reiterado ao longo desta investigação, à medida que vamos nos aprofundando na análise e discussões sobre essas práticas. Desse modo, observamos o modo abrupto de substituição do ambiente escolar físico pelas plataformas virtuais e por ferramentas digitais, conferindo a professoras/es uma imediata, complexa, desigual e forçada reinvenção metodológica.

*A priori*, pensávamos que seria no campo metodológico, o local de maior e mais profundo impacto da pandemia, em termos de influência no espaço pedagógico, uma vez que as salas de aulas são deslocadas para as casas das/os professoras/es e alunas/os, no entanto, à medida que avançamos na investigação, percebemos que o afã pelas tecnologias vai desaparecendo na mesma velocidade que o ensino presencial vai se reconsolidando com o passar do tempo. O exemplo mais visível é o celular, que, embora tenha sido o centro das

atenções durante o isolamento, volta a ter seu uso cada vez mais restrito, aproximando-se de seu banimento da sala de aula.

Esse retorno restritivo ao uso de celulares é atravessado por normativas que, no caso do Estado do Ceará, precedem o cenário pandêmico, como a **Lei Estadual nº 14.146/2008** de 30 de junho, ainda em vigor, determina:

Fica proibido o uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas...

§1º Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

Antes da pandemia, os recursos tecnológicos usados na escola pública cearense, em geral, se limitavam a uma inovação apenas formal. O quadro branco, o pincel e o livro didático eram as principais tecnologias, enquanto que projetores, lousas digitais ou laboratórios de informática eram de difícil acesso, seja por obsolescência, ausência de formação para uso desses instrumentos, falta de apoio técnico ou carência de políticas efetivas de integração das mídias ao currículo escolar.

Na pré-pandemia, a professora Magali (informação verbal, 2024) comenta que “Antes da pandemia, o celular era proibido. A gente brigava com os alunos que usavam. Nunca imaginamos que ele se tornaria nossa única sala de aula.” Ou seja, a inflexão na perspectiva quanto ao uso das tecnologias retrata o celular e pode ser ampliada para outros instrumentos. A ferramenta antes combatida com rigor, tornou-se, provisoriamente, canal de sobrevivência educacional, mas que retoma seu status de inimigo pedagógico no pós-pandemia.

Para além das dificuldades relatadas por docentes para uso das tecnologias, durante a crise sanitária houve um boom nessa área, as chamadas mídias digitais. Porém, o que são mídias digitais? No campo educacional propriamente dito, referem-se a quaisquer recursos tecnológicos que usam dispositivos eletrônicos e conexão em rede para gerar comunicação, mediação ou ampliar acesso à informação e a construção do saber. Compõem-se, em geral, de plataformas para videoconferências como o Webconference ou Google Meet; ambientes virtuais de aprendizagem como o moodle; aplicativos de criação e edição como o Padlet; redes sociais educativas como YouTube, aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp e também de gravações de voz e vídeo. Para toda essa gama de possibilidades, Kenski (2012), alerta ainda para o risco do uso indiscriminado, uma vez que ele não é neutro e

por isso mesmo, pode consolidar desigualdades, gerar exclusão ou promover aprendizagem superficial.

O uso das mídias digitais tornou-se condição para a continuidade das aulas durante a pandemia e, assim, passaram a fazer parte da rotina pedagógica, o que para Moran (2000) aumentaria as possibilidades de comunicação criando novas formas de interagir, diversificando estratégias de ensino e ampliando as linguagens.

O Professor Pedrinho (informação verbal, 2024) confidencia: “Aprendi a usar o Google Meet sozinho. Depois, comecei a gravar vídeos. Mas muitos alunos não tinham internet ou celular. Isso doía. Dava aula sabendo que metade não assistia”. Essa fala evoca o alerta de Kenski (2012) e expõe uma ambivalência no uso das mídias digitais: de um lado, abriram novas possibilidades; de outro, expuseram as desigualdades sociais e educacionais que atravessavam a escola pública e foram ampliadas, ou seja, a tecnologia pode reproduzir desigualdades de capital cultural se não for acompanhada de mediações pedagógicas adequadas (Bourdieu, 1998).

Professoras/es e estudantes tiveram que se utilizar de plataformas pouco conhecidas até então, conexões instáveis e ausência de dispositivos, entretanto surgiu uma nova variável para compor o rol das competências exigidas, o letramento digital e como estávamos numa curva forçada de aprendizado, sem os devidos preparos pedagógicos ou emocionais, isto é, forma-se um grupo de pessoas sem ou com pouco letramento digital ou com pouca alfabetização digital.

Isto se evidencia na fala do professor Visconde: “Nunca tinha dado uma aula por vídeo. Tive que aprender a usar o Meet, o Classroom, o Drive, tudo de uma vez. Era muito cansativo, mas também foi um desafio superado”. Como esse processo de aquisição do conhecimento foi desigual, a virtualização do ensino exacerbou desigualdades sociais, culturais e tecnológicas uma vez que apenas o acesso à internet não garante o aprendizado, pois apoio familiar e estrutura física para muitas/os das/dos alunas/os e professoras/es estavam em situações desafiadoras (Oliveira, 2024).

Apesar da escola pública digitalizada ser um espaço precário e desafiador para parte das instituições escolares da rede, surgiram práticas interessantes, aulas gravadas repletas de recursos visuais, exercícios interativos em tempo real (quizzes), grupos de apoio do WhatsApp. Portanto, o uso improvisado das mídias promoveu novos gêneros de comunicação e construção ainda sob a exaustão e as fronteiras estruturais.

Em última instância, a pandemia provoca a retomada da discussão do uso do celular como instrumento pedagógico. Até aquele momento, a ferramenta era tida como

causadora da desatenção estudantil por grande parte do corpo docente, porém, se tornou o único elo com a escola para estudantes e até professoras/es. É uma discussão com posições antagônicas sobre essa questão. Prensky (2001) e Moran (2000) defendem o celular, sob mediação pedagógica, como dispositivo de pesquisa, expressão ou auditoria digital, no entanto Lévy (1999) vê riscos de uma aprendizagem fragmentada e informações superficiais quando em ambientes hiperconectados.

“O celular virou minha sala de aula, meu quadro, meu caderno e meu diário de bordo. Não dá mais para demonizar. Mas também não é solução para tudo”, diz a professora Mônica (informação verbal, 2024) se referindo a flexibilidade de percepção quanto ao uso do equipamento. Na prática, outras/os profissionais também reviram a sua posição quanto ao tema. Essa ambivalência será retomada nas considerações finais desta tese, pois envolve aspectos legais, questões de infraestrutura e formações, concepções pedagógicas e cultura escolar e, para além disso, procuramos entender se de fato a perspectiva do celular na pandemia perdura, transfere alguma marca ou simplesmente não avança.

### ***3.3.3 As relações interpessoais: afetos, presenças e resistências***

A aula, no cenário remoto, revelou-se como prática ainda mais complexa. Transcendendo a transposição do conteúdo escolar, ela tornou-se espaço de reinvenção pedagógica, resistência emocional e vínculo social. Seja em formato presencial ou remoto, a aula continuou sendo o coração escolar — lugar em que a/o docente, em meio às contradições e limitações, cria possibilidades de aprendizagem, pertencimento e transformação. Surgiram duas formas principais de realização das aulas: síncronas e assíncronas.

Basicamente, as aulas síncronas aconteciam ao vivo em plataformas virtuais, e as aulas assíncronas, baseadas em materiais gravados ou atividades enviadas por aplicativos. Kenski (2012) fala que os dois modelos carregam em si potencial pedagógico, porém requerem planejamento específico e atenção sobre as condições e possibilidades das/dos estudantes. Devido a esse contexto vulnerabilidade e, com base nas experiências relatadas, foram as atividades assíncronas que garantiram maior alcance entre as/os estudantes em detrimento das aulas síncronas favorecedoras do vínculo imediato.

Essa apresentação inicial é importante na tentativa de compreender como se estabeleceram as relações interpessoais entre docentes e estudantes e entre professoras/es e seus pares. Compreendemos a relação professora/or-aluna/o como um dos pilares da prática docente. Ensinar exige escutar, respeitar, amar e dialogar (Freire, 1996) e reforça que a/o

professora/or precisa ser uma/um mediadora/or afetiva/o e ética/o, capaz de reconhecer e acolher a diversidade dos sujeitos escolares (Libâneo, 2013).

A prática docente de estabelecer relações no contexto escolar na pandemia foi fragilizada, e ao mesmo tempo, mais visível, a/o docente perdeu o falso controle sobre a atenção da/o aluna/o. “Tinha dias que eu dava aula só pra mim mesma. A câmera estava desligada e ninguém respondia. Mas eu continuava. Era minha forma de dizer que estava ali”. A professora Narizinho (informação verbal, 2024) desabafa sobre a sua dificuldade de estabelecer algum contato inicial com a turma, mas continuava insistindo. Assim como muitas/os professoras/es que insistiam na manutenção do vínculo mesmo sem o retorno imediato, revelando o caráter relacional e simbólico da prática docente, tendo a/o docente com uma/um atriz/ator em um palco de tensões, cujo afeto, compromisso e escuta se revelam iguais em importância quanto aos conteúdos (Pimenta 2000).

É importante lembrar que a relação professora/or-aluna/o — que já era marcada por desafios afetivos, cognitivos e sociais — tornou-se ainda mais frágil com a mediação das telas, das ausências e das desigualdades. A reconfiguração das formas de presença e a relação entre professoras/es e estudantes, passaram a exigir novas formas de cuidado e escuta. O contexto pandêmico impôs a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no afeto, na empatia e na horizontalidade, capazes de contrabalançar os efeitos da virtualização das relações (Oliveira, 2024).

Longe de significar um enfraquecimento da docência, o surgimento de espaços de troca, de encontro humano — como grupos virtuais — demonstra o poder do afeto como pilar da aula. O uso desses meios não apenas facilitou a comunicação, mas tornou-se instrumento de resistência emocional e fortalecimento de vínculos pedagógicos, humanizando a experiência no ensino remoto e reafirmando a centralidade do professor como mediador ético do processo educativo.

Segundo Holanda (2014), ao analisar a teoria do pesquisador português João dos Santos, um dos autores que refletem a dimensão afetiva do vínculo pedagógico, comenta sobre a relação professora/or-aluna/o. Segundo sua teoria, essa relação se compõe por três elementos essenciais: presença simbólica, escuta afetiva e vínculo. A/O docente transcende o que sabe durante o ensino e passa, ela/e, própria/o, a ser a/o transmissora/or e o que é transmitido pelo modo como se vincula, uma vez que nenhum vínculo cognitivo se dá distante do acolhimento ou da confiança.

Esse entendimento se faz presente na fala da Professora Rosinha: “Eu sentia que os alunos estavam tristes, desligados. Quando eles respondiam uma mensagem, eu

comemorava. Não era só nota, era o sinal de que ainda estávamos juntos.” A ausência do corpo, dos olhares, do tempo compartilhado desorganiza vínculos afetivos que sustentam o desejo de aprender. Em tempos de crise, a ausência física do professor é transmutada para uma presença simbólica (através de áudios, vídeos, bilhetes virtuais) tornando-se uma forma de resistência emocional e um ato pedagógico e terapêutico (Holanda, 2014).

Para além das relações entre docentes e estudantes, há outras relações interpessoais no ambiente escolar que atravessam diretamente as práticas docentes diretamente, como a relação entre pares e a relação professor-gestão escolar, também impactadas durante o ensino remoto emergencial. “Tinha dias que eu desabafava no grupo dos professores. Era meu único espaço de escuta. A gente dava aula e também se cuidava”. A professora Emília (informação verbal, 2024) relatava sobre a questão da solidão da práxis pedagógica remota e a importância de ter uma rede colaborativa dos colegas de trabalho.

Esses momentos improvisados aconteciam de forma virtual ou nas mensagens instantâneas do WhatsApp. Esse modelo de partilha se aproxima do que Nóvoa (1992) chama de memória docente coletiva numa construção de identidade e práticas a partir das relações entre pares. Ainda que registrado relatos de sobrecarga, cobranças internas e até competição velada, a empatia entre docentes, o compartilhamento de sofrimentos comuns e de estratégias de ensino improvisadas contribui para transformar a condição de isolamento em uma comunidade de resistência.

A outra grande relação que a prática docente estabelece é com a gestão escolar. Essa relação que oscilava entre acolhimento solidário e pressão por resultados, foi ampliada no contexto pandêmico. Nos extremos, temos escolas com a gestão como espaço de escuta e mediação numa extremidade e, instrumento de imposição de metas e protocolos burocráticos na outra, mesmo com a equipe de trabalho próximo ao colapso emocional. Entre os relatos de nossos entrevistados temos dois discursos divergentes: “A gestão dizia que tínhamos que ‘dar conta do conteúdo’, como se fosse só isso. Mas ninguém perguntava se a gente estava bem, se tinha condições” (Prof. Bento, informação verbal, 2024) e “Minha coordenadora me ligava só para saber como eu estava. Isso me dava força. Sentia que tinha alguém do meu lado” (Prof.<sup>a</sup> Mônica, informação verbal, 2024). Ambos os relatos explicitam a diversidade da ação do núcleo gestor que também estava fazendo seu trabalho segundo seu próprio entendimento ou associado a alguma instrução institucional. Desse modo, o espaço de imposição tanto quanto a proteção simbólica traduzem a diferença na classe de relação que foi construída - uma escolha ética e política - e foi sendo aprofundada, ampliando tais características.



De um modo geral, as relações estabelecidas no interior da escola já desafiadoras historicamente foram ainda mais tensionadas. Todavia, evidenciaram a força do afeto, da escuta e da solidariedade como pilares estruturantes da prática docente. A teoria santiana traduzida por Holanda (2014) explica esse cenário ao sustentar que o ensino também diz respeito à sustentação psíquica dos envolvidos, oferecendo presença, mesmo ausente. Em outras palavras, as professoras e professores enunciaram que, apesar dos desafios, resistiram coletivamente através dos vínculos com estudantes, seus pares e, por vezes, com suas gestões escolares.

Ao longo deste capítulo, buscamos realizar uma fundamentação teórica sobre docência a partir de múltiplas dimensões: a constituição da identidade e da formação docente, a complexidade das práticas pedagógicas, a centralidade da aula, os sentidos da avaliação, o uso das tecnologias e, por fim, as relações interpessoais que sustentam o ato de ensinar, tendo como fio condutor da análise, a vivência pandêmica, que atravessou todas essas dimensões, deixando marcas profundas, desafios inéditos e também rastros de reinvenção e resistência. Além disso, procurei realizar um diálogo entre os fatos que observamos, a perspectiva dos teóricos aqui citados e parte dos discursos dos entrevistados sempre com o intuito de capturar os rastros pandêmicos.

A identidade docente que *a priori* não estava entre os elementos a serem investigados e sendo considerada como construção histórica, social e subjetiva, está permanentemente tensionada por transformações educacionais e sociais, e também por isso foi diretamente atingida pela pandemia. Isso exigiu de professoras/es a ressignificação de seus papéis, a revisão de seus sentidos de pertencimento e reconstrução de seus modos de ser e estar na escola.

A formação continuada, apesar de demonstrar seus limites institucionais, também apresentou um potencial das redes entre pares, dos encontros formativos informais e da formação pela experiência vivida.

Todo o fazer pedagógico foi provocado a se reinventar. O planejamento vira um instrumento de sobrevivência pedagógica; as aulas, espaços de vínculo mais do que de transmissão e a avaliação, ato de cuidado e escuta. As tecnologias digitais, antes acessórias ou relegadas, assumem um lugar central, evidenciando desigualdades, mas também vislumbrando possibilidades criativas.

A discussão sobre o uso do celular, por exemplo, emerge como tema urgente a ser aprofundado, pois passou de vilão a aliado possível da aprendizagem, embora ainda carregue contradições estruturais e pedagógicas e, em muitos contextos, tenha voltado a ser combatido.

O uso desse dispositivo é um exemplo bem evidenciado dessas provocações desafiadoras à práxis pedagógica. Durante o isolamento social, esse dispositivo — antes associado à distração — tornou-se, muitas vezes, o único canal de mediação entre escola e estudante, ocupando papel central nas práticas docentes emergenciais. Segundo Valente (2020), os dispositivos móveis como o celular ampliam possibilidades de acesso e comunicação, especialmente em contextos de vulnerabilidade tecnológica. No entanto, à medida que o ensino presencial se reconfigura, o celular retoma sua posição ambígua: de ferramenta de apoio passa novamente a ser alvo de restrições e proibições, como evidencia a Lei Estadual nº 14.146/2008 do Ceará, que veda o uso de aparelhos celulares em sala de aula. Esse retorno ao controle do uso revela tensões entre inovação pedagógica e normatização disciplinar, exigindo reflexões mais profundas sobre a mediação tecnológica no cotidiano escolar.

As relações interpessoais mostraram-se o alicerce invisível da escola. As conexões entre professores e alunos, entre colegas docentes e entre professores e gestores foram atravessadas por distâncias físicas e emocionais, mas também por gestos de escuta, empatia e solidariedade. A teoria de João dos Santos iluminou essa dimensão ao reafirmar que o ensino só é possível quando sustentado por vínculos afetivos e éticos. Ensinar, sobretudo em tempos de crise, foi também sustentar, amparar, permanecer presente — ainda que simbolicamente.

Por último, os fundamentos da docência não podem ser compreendidos apenas pela ótica da técnica, da norma ou do currículo. Eles se enraízam em histórias, afetos, memórias e práticas, e se transformam em meio às contingências do tempo. A pandemia não apenas abalou a estrutura escolar; ela revelou, com clareza e força, a centralidade do humano no ato educativo. Cabe à escola, à academia e às políticas públicas escutar essas marcas, reconhecê-las e aprender com elas, para que se possa pensar uma docência mais consciente, crítica, sensível e historicamente situada.

#### 4 A ESCOLA EM SUSPENSÃO

O quarto capítulo desta tese cumpre o objetivo de transformá-la em um registro histórico importante da COVID-19 e, por isso, apresenta em sua introdução as discussões iniciais sobre a pandemia, porém, na perspectiva da escola e de sua luta de resistência e sobrevivência ao período.

Buscamos compreender as transformações vividas por uma escola pública cearense diante da pandemia da COVID-19, a partir do olhar e da experiência das/os professoras/es que nela atuam em diálogo com teóricos e nossas observações pessoais num esforço de distinguir o gestor do pesquisador.

Compreendemos que os dramas enfrentados por nossas personagens trazem contribuições valiosas quanto ao cenário enfrentado, considerando que cada enunciado carrega vozes sociais entrelaçadas com as vozes de outros atores e da própria escola (Bakhtin, 1986).

Propomos aqui um intenso diálogo entre os discursos, nossas observações e os acontecimentos oriundos dos eventos ocorridos no período e suas respectivas repercussões dentro do ambiente escolar. Assim, descrevemos o cenário escolar entre 2020 e 2024, delimitado em três momentos: pré-pandêmico, pandêmico e o pós-pandemia<sup>30</sup> imediato.

Há necessidade de localizar os efeitos da crise sanitária no cotidiano escolar concreto, identificando registros deixados nas estruturas físicas, simbólicas e afetivas da escola. Por isso, é possível que surjam elementos novos ou outros aspectos da prática docente peculiares ao específico local de trânsito dos sujeitos.

Como foi apontado no capítulo anterior, no âmbito educacional, a crise conduziu o ensino escolar pelo caminho do exclusivismo, quando, para não fechar senão em sua dimensão física, as instituições de ensino adotaram o ensino remoto como estratégia emergencial, mesmo de forma atabalhoada, aligeirada e com um modelo empírico de ensino improvisado. Para Oliveira<sup>31</sup> (2020), “a pandemia do COVID-19 trouxe mudanças sem precedentes para nossas vidas, evidenciando ainda mais as desigualdades existentes em nossas sociedades como as de classe, gênero e raça”. Em outras palavras, a suspensão das aulas

---

<sup>30</sup> A delimitação dos três momentos estão definidas a partir das datas estabelecidas nos decretos institucionais do Governo do Estado do Ceará, ou seja as fronteiras entre cada momento está mais para o aspecto político do que para a questão sanitária efetiva, pois em março de 2020, a COVID-19 já estava espalhada e quando foi decretado o retorno às atividades presenciais, a pandemia não havia sido encerrada do ponto de vista sanitário.

<sup>31</sup> Oliveira, Amurabi. Boletim n.85 - Ciências Sociais e coronavírus. (UFSC e Universidade Autônoma de Barcelona). 16 de julho de 2020. disponível em [https://www.academia.edu/44246406/As\\_desigualdades\\_educacionais\\_no\\_contexto\\_da\\_pandemia\\_do\\_COVID\\_19?sm=b](https://www.academia.edu/44246406/As_desigualdades_educacionais_no_contexto_da_pandemia_do_COVID_19?sm=b)

presenciais, os decretos governamentais emergenciais, a implantação dos modelos remoto e semipresencial e as diretrizes da gestão local produziram uma reconfiguração na unidade escolar enquanto espaço de encontro, aprendizagem e pertencimento.

Diferentemente do setor da saúde, onde a doença e a morte atingiram a todas e todos praticamente da mesma maneira, o campo educacional amplificou sua seletividade excluindo, ainda mais, parte da população, sobretudo os mais vulneráveis do ponto de vista social. É fundamental dimensionar como a crise afetou a materialidade escolar, suas práticas, sua cultura e seus sujeitos, tendo em vista “o aprofundamento das desigualdades educacionais, principalmente no contexto do ensino remoto, que tem se colocado como uma ‘saída’ para a continuidade das atividades didático-pedagógicas” (Oliveira, 2020).

O ensino e aprendizagem escolar, em tempo real, se tornaram, naquele momento, objeto de pouco acesso, pois somente àqueles que tinham as condições materiais para usufruir dele. Muitas famílias dispunham de apenas um único aparelho de celular para realizar todas as necessidades familiares, inviabilizando o uso do equipamento quando havia mais de um filho em idade escolar diferente<sup>32</sup>. Na outra ponta, havia famílias que detinham computadores, conexões via banda larga e aposentos preparados para fins de estudo, tiveram significativos avanços nos processos de estudo, pelo menos no princípio, pois com o passar do tempo, a exposição em demasia a tablets ou notebooks estavam gerando diversos problemas para estudantes, professoras/es e profissionais em teletrabalho. De acordo com Oliveira (2020)

... Em que pese a heterogeneidade das medidas adotadas na pandemia, as instituições escolares foram no geral bastante afetadas, ainda que haja singularidades que envolvem os diferentes níveis que compõem o sistema de ensino... Compreendo que computador, internet e demais acessórios demandados para as aulas virtuais, podem ser interpretados como formas de capital cultural objetivado, que estão distribuídos de forma desigual e que, portanto, têm implicações sobre o **desempenho escolar**. Ademais, deve-se reconhecer a existência de outras questões como: espaço físico disponibilizado na residência do estudante para os estudos, necessidade dele colaborar com as tarefas domésticas (acentuando-se aqui a desigualdade de gênero), a escolarização dos pais e a capacidade de acompanhar e auxiliar nas atividades escolares, etc. Todos esses elementos incidem sobre o “sucesso escolar” (Oliveira, 2020, p.1).

Pelas palavras do autor, afirmar que estaríamos todos no mesmo barco é uma avaliação precipitada ou mesmo ingênua, uma vez que as condições em que cada um se encontra, do ponto de vista social, são diferentes. Se nos setores da atividades humanas as

---

<sup>32</sup> Como aconteceu com a escola investigada, os pais tinham um único celular para toda a família e não podiam ficar disponibilizado para aulas síncronas dos filhos. Não foi raro, os casos de família que tinham mais uma criança que precisava do aparelho para assistir aulas simultaneamente, ou seja, a necessidade barrava o acesso à educação, promovendo desigualdades. Antes, da Pandemia, visitávamos as residências de alguns estudantes e os relatos eram de espaços com 2 ou 3 compartimentos e sem uma mesa para estudar, descritos pela diretora ou pela secretária escolar.

respostas aos desafios provocados e aos impactos sofridos foram diferentes uns dos outros, dentro da educação, as diferenças foram ainda maiores. Portanto, estudar a singularidade de uma escola apresenta ineditismos que a pesquisa qualificativa pode compreender com propriedade.

#### **4.1 A Iminência da Pandemia: entre limites e afetos**

A escola investigada é uma instituição pública de ensino médio, localizada na periferia do município de Pacatuba/CE, mais precisamente no Bairro Jereissati II, atendendo adolescentes provenientes das camadas populares oriundos das comunidades do Jereissati I, Jereissati II, Pavuna e adjacências. Segundo descrevem os próprios professores, a estrutura física do ambiente escolar é limitada e os desafios históricos de evasão eram altos. Naquele período, a escola tinha encerrado o ensino noturno e concluído a transição do modelo de ensino em tempo parcial e migrado para o modelo integral. “Mesmo com tudo que faltava, a gente fazia. A escola era nossa segunda casa. Tinha merenda simples, aula no calor, mas também tinha abraço, roda de conversa” (Prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024). A entrevistada descreve as dificuldades da escola, mas aponta os vínculos afetivos característicos daquela comunidade escolar.

A escola começava sua trajetória com o sistema integral em todas as turmas e, na época, atendia aproximadamente 344 estudantes. O cotidiano escolar pré-pandemia era caracterizado por relações de proximidade, projetos pedagógicos presenciais e uma organização que se sustentava a partir da presença contínua de seus atores, mesmo expondo fragilidades quanto aos seus recursos. É um cenário classificado por Arroyo (2006) como “escolas do território de exclusão” das quais emergem práticas de cuidado e resistência apesar das condições operacionais desiguais.

O professor Pedrinho (informação verbal, 2024) também faz referência aos fortes vínculos que se tinha na escola antes da pandemia. Ele diz: “Eu sabia o nome de cada aluno, a família, o problema que tinha em casa. Às vezes a gente era mais pai e mãe do que professor”. Logo, observamos a ampliação das funções da escola transcendendo o ensino formal e assumindo uma condição de proteção social, convivência e subjetivação, notadamente em contexto de vulnerabilidade. Nesse quesito, a unidade escolar se enquadra na característica da escola pública brasileira, apontada por Saviani (2008), assentada em contradições, pois, ao mesmo tempo preconiza a democratização do ensino, também se torna palco de disputas por acesso, permanência e dignidade.

Enquanto a crise em escala global se instalava, a partir da disseminação de um coronavírus, iniciada no final do ano de 2019 na China, na instituição não havia maiores preocupações uma vez que até o período carnavalesco transcorreu normalmente no início do ano de 2020 e também porque as notícias que chegavam eram algo distante... Isso se dá, muito por conta das ações do governo central à época que vendia a ideia de algo menor ou banal, desconsiderando o rápido avanço de óbitos e contaminações.

A escola, às vésperas da pandemia, ainda era assentada sobre diversas concepções históricas múltiplas, imersa em um ativismo exacerbado, pouco reflexivo, engessada e isolada em modelos particulares de ensino, não estava preparada nem sequer aberta para discutir possibilidades novas de ensino ou atualizações. Contudo, a mobilização da sociedade civil que passou a pressionar os governos locais por medidas de segurança pautadas nas recomendações internacionais, a despeito das omissões do próprio ministério da saúde, foi que as preocupações com a pandemia entraram no radar da escola.

Os noticiários começavam a divulgar os boletins de organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde - OMS e a Organização Pan-Americana de Saúde confirmando contágios e óbitos diretamente ligados à COVID-19, e a propor medidas de controle da doença além de variadas e condicionadas às especificidades de caráter local ou regional, como solução emergencial de sobrevivência. A apreensão começou a se instalar na comunidade escolar, não saberia precisar se devido à COVID-19 ou ao fechamento da escola, haja vista o grande número de alunos que dependiam exclusivamente da merenda escolar para sobreviverem.

Até que no dia 16 de março de 2020, o Governo do Estado do Ceará determinou a suspensão das aulas presenciais das escolas públicas estaduais como tentativa de evitar a aceleração da taxa de disseminação do coronavírus. De acordo com o decreto:

(...) Art. 1º Fica decretada situação de emergência em saúde no âmbito do Estado do Ceará, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19)... Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por **15 (quinze) dias**:  
 I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas;  
 II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais;  
 III - **atividades educacionais presenciais em todas as escolas**, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de **17 de março**... (CEARÁ, 2020, art. 3º)

O decreto governamental foi necessário, mas não deixou de constituir em um marco da ruptura abrupta do cotidiano local. A escola foi, literalmente, posta em suspensão. Seus corredores e espaços físicos, de repente, se esvaziaram, as vozes silenciaram e iniciou-se

um período de incerteza. A gestão não tinha respostas para a comunidade escolar que se encontrava dividida. A memória traz recordações fortes daqueles momentos decisivos na transição para um contexto ainda desconhecido. Parte das/os estudantes comemoraram aquilo que parecia ser uma férias antecipadas em pleno mês de março e algumas professoras e professores viam o período do decreto como uma quinzena de descanso, apesar de haver apenas 30 dias letivos até àquele período. Isso se explica também, pois grande parte acreditava ainda que seria um provisório curto e duas semanas depois estaríamos na escola como se nada ou muito pouca coisa tivesse acontecido.

Assim, no dia seguinte, 17 de março de 2020, como última pessoa a sair da escola, me despedi do vigilante, e olhei pelos portões da escola agora vazia e uma sensação estranha me causou estranhamento, virei as costas e segui assim como toda a escola e suas/seus atrizes/atores.

## 4.2 Mudanças institucionais e desafios docentes: o período pandêmico

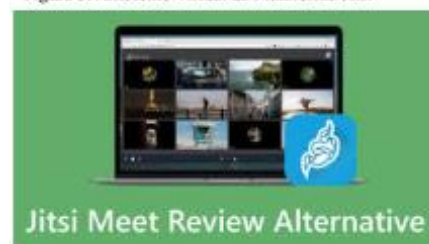
Num contexto desafiador de desinformação, a batalha contra a crise sanitária, especialmente com o início do fechamento das escolas devido ao isolamento social, se acirra; ao mesmo tempo, que a euforia inicial pelo repouso rapidamente se esvai e transmuta para incerteza e medo como relata o professor Visconde (informação verbal, 2024): “No começo, foi o pânico. Ninguém sabia o que fazer. Não tinha aula, não tinha instrução. Depois veio o WhatsApp. Depois o Classroom. Mas muitos alunos sumiram”.

De fato, o professor antecipa o ensino remoto emergencial (ERE), que viria mais à frente, pois como as escolas brasileiras não estavam preparadas para enfrentar com segurança, o contexto desafiador que se impunha e tampouco se sabia quanto tempo duraria o período.

A ideia do ensino remoto veio para a nossa escola ainda antes do fim do período do decreto. Além disso, o docente cita a primeira semana do decreto como uma verdadeira suspensão, tudo parado.

Durante os primeiros meses da pandemia, ainda antes da formalização do ensino remoto emergencial, a escola pesquisada passou a experimentar alternativas de conexão e comunicação entre docentes. Nesse contexto, a plataforma *Jitsi Meet* foi uma das primeiras ferramentas adotadas para viabilizar reuniões

Figura 3. Ambiente Virtual da Plataforma Jitsi



Fonte: [www.jitsi.meet](http://www.jitsi.meet)

pedagógicas, formações internas e até mesmo tentativas iniciais de aulas síncronas com os estudantes. Por se tratar de uma tecnologia gratuita, de código aberto e de fácil acesso, o Jitsi antecipou práticas que posteriormente seriam consolidadas com o uso do Google Meet. A Figura 3 ilustra a interface da plataforma, que marcou o início das vivências digitais no ambiente escolar e foi precursora das experiências mais estruturadas de ensino remoto emergencial.

No dia 21 de março de 2020, participamos de um encontro virtual de jovens, algo extracurricular e naquele encontro interativo, leve e rápido, surgiu a ideia de reunir a gestão da escola para, inicialmente, buscar acolhimento mútuo e, posteriormente, pensar possibilidades e estratégias que pudessem manter vivo o vínculo escolar. Dois dias depois estava nascendo a primeira reunião pedagógica para planejamento em ambiente virtual, utilizando a plataforma *Jitsi.meet*<sup>33</sup>.

Como havia facilidade no acesso ao aplicativo, o grupo decidiu usar o Jitsi e a partir daí, fizemos um convite ao corpo docente e assim nascia a reunião de planejamento com professoras/es remotamente presentes. O tema do primeiro encontro foi: “Como atender as/os estudantes durante a pandemia” e, a partir de então tudo se desenrolou rapidamente: equipes docentes se formaram, criamos salas virtuais que a plataforma permitia para atendimentos aos estudantes, tira-dúvidas e aulas virtuais. Em paralelo, a comunicação se dava por meio do WhatsApp.

Vale lembrar que a escola encontrava-se sozinha, não havia qualquer diretriz e não se tinha notícia de nenhuma escola pública próxima a nossa realidade que em apenas uma



semana de fechamento estivesse elaborando ou adaptando o projeto político pedagógico para o ERE. Basicamente, os professores produziam tarefas que eram encaminhadas nos grupos de whatsapp que cada turma tinha e encontros no Jitsi Meet surgiram para tentar ajudar as/os alunas/os a tirarem suas dúvidas. O uso do aplicativo de mensagem instantânea substitui

outra ferramenta criada a bastante tempo, o *Aluno Online*, disponibilizado no servidor da SEDUC/CE, mas que sofreu muita resistência para o seu uso, sobretudo quando não havia incentivo da escola. Assim como outra ferramenta digital da Secretaria da Educação -

<sup>33</sup> A plataforma Jitsi.meet foi a primeira experiência remota da escola com a reunião entre gestores e depois com parte do corpo docente. A plataforma funciona ainda hoje no endereço <https://meet.jit.si/> e permite realizar reuniões virtuais gratuitas e também criar/agendar encontros em reuniões abertas.



SEDUC, o Professor *Online* sofreu muita resistência, mas já foi completamente integrado à rotina escolar em completa substituição aos antigos diários impressos da rede estadual. Ambos instrumentos estavam disponíveis bem antes da pandemia, sendo mais incentivados naquele momento, especialmente o aplicativo das/os alunas/os.

A evolução da doença segue seu curso de expansão e as medidas restritivas aumentam cada vez mais, como vem no novo decreto de 19 de março de 2020:

Art. 1º Em caráter excepcional, e por se fazer necessário intensificar as medidas de restrição previstas no Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020, que decretou situação de emergência em saúde no Estado para enfrentamento da infecção pelo novo coronavírus, fica suspenso, em território estadual, por 10 (dez) dias, a partir da zero hora do dia 20 de março de 2020, passível de prorrogação...(CEARÁ, 2020, art. 1º)

Buscando alternativas para sobrevivência naquele momento e, por meio de tentativas repletas de incertezas, o Estado adota medidas emergenciais como antecipação e/ou prorrogação de férias, programas de ensino remoto, aulas a distância, atividades domiciliares, flexibilização nas legislações, etc. Embora fossem 10 dias a mais de suspensão, o crescimento dos números da doença e o próprio decreto já sinalizavam a alta possibilidade de seguir com o isolamento social e consequentemente o fechamento das escolas.

Desse modo, a Secretaria da Educação começa a pensar alternativas e, no caso da escola, via Crede 1<sup>34</sup>, passa a realizar encontros periódicos com as suas escolas sob sua égide. Nessas reuniões virtuais apresentou-nos a plataforma Google Suítes, em especial o Google Meet e o Google Classroom. O Estado faz acordos com essa empresa e surgem os e-mails institucionais que todas/os as/os professoras/es utilizam até os dias atuais. É uma marca que veio da Pandemia e perdura na atualidade com amplo uso: Google Meet e Google Drive estão presentes em quase todas as esferas da SEDUC, sobretudo nos espaços pedagógico e administrativo.

Num cenário novo ou atípico, sob a égide da Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE[1] passa a acompanhar o desenrolar do ano letivo 2020, após um hiato de duas semanas em que a própria instituição estava tentando entender o que estava acontecendo inclusive dentro de sua estrutura. Começa, então, a se consolidar o ensino remoto emergencial, num processo atabalhado e confundido com educação a distância, como uma tentativa que se impunha para

---

<sup>34</sup> Coordenadoria Regional da Educação. Ao longo de todo o Estado, a SEDUC possui 20 regionais que acompanham as escolas mais próximas e cada uma fica responsável por um grupo de escolas dos municípios do seu entorno. A Crede 1 é responsável por acompanhar as escolas estaduais de Pacatuba, assim como de outros sete municípios da Região Metropolitana de Fortaleza.

garantir, a priori e em termos legais, os salários dos servidores, uma vez que a escola fechada não apresenta, no âmbito legal, justificativa para se manter o custo para o Estado.

É importante destacar que no princípio da nova forma de trabalho os termos Educação a distância e Ensino Híbrido tiveram seus conceitos e aplicações divergentes dos termos usualmente adotados. Autoras como Joye, Moreira e Rocha (2020) destacam que o ensino remoto se diferencia da EaD porque o modelo de educação adotado, durante a pandemia de 2020, assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital, seus princípios seguem semelhantes ao modelo da educação presencial. E assim, nas primeiras reuniões das escolas, para desfazer qualquer dúvida, foi definido pela SEDUC:

A partir de momento de dificuldade em que estamos situados e considerando as práticas da atividade pedagógica, evitaremos o conflito de conceitos atribuindo às aulas e atividades ora praticadas como ensino remoto enquanto que as aulas virtuais associadas às ações presenciais caracterizariam o ensino híbrido. CREDE (2020)<sup>35</sup>

Esse conceito foi importante para que a escola começasse a delinear suas estratégias especialmente quando da volta ao ensino presencial que comentaremos mais à frente.

De repente, estávamos imersos na construção de um ambiente digital, capacitando professores, habilitando os alunos que tinham acesso, mantendo e desenvolvendo um site da escola e disponibilizando livros numa biblioteca virtual. Enquanto isso, a SEDUC publicava sucessivas notas técnicas, protocolos e orientações pedagógicas, visando a organização do ERE. Instrumentos como Guias de Implementação da Aprendizagem Remota e as atualizações do DCRC passaram a orientar o planejamento escolar, com foco na priorização de habilidades essenciais e no cumprimento do calendário letivo por meio de atividades remotas.

Todavia, a realidade da escola pública cearense impôs limites à efetividade dessas orientações. A questão do acesso pesava a todo momento, e estampava-se nas mídias sociais os problemas acarretados pelo fechamento das escolas, sobretudo nas comunidades que mais dependem do poder público. Os desafios mudaram de forma: isto é, o ensino migra para o sistema remoto em que as tecnologias e a conexão à internet passam a ser essenciais, e, por isso, praticamente inviabilizou o acesso de boa parte da população estudantil às aulas síncronas, uma vez que os recursos econômicos das famílias mais vulneráveis estavam

---

<sup>35</sup> Foram uma das primeiras reuniões virtuais que a Crede promoveu em março de 2020. A instituição passou a realizar reuniões frequentes, semanais como forma de aproximação em todos os setores. Foi se construindo o ensino remoto ao mesmo tempo em que ia acontecendo.

totalmente comprometidos com a sobrevivência material. Dados recentes apontam que, em 2022, aproximadamente 87,2% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram a internet no país, o que ainda deixa margem para milhões de pessoas sem acesso adequado à rede ou aos dispositivos tecnológicos, agravando o cenário de exclusão digital.

Com efeito, sabia-se que muitos não tinham acesso regular à internet, a equipamentos digitais, ou a ambientes silenciosos para estudar. E não era só estudantes, havia também docentes enfrentando precariedade tecnológica, falta de formação específica e acúmulo de funções pessoais e profissionais, como podemos confirmar no seguinte relato: “Tive que aprender a gravar vídeo, a editar, e fazer isso com minha filha pequena no colo, às vezes chorando, às vezes dormindo. A escola invadiu a casa” (Prof.<sup>a</sup> Rosinha, informação verbal, 2024).

Além disso, outras falas enunciam o que Nóvoa (2009) denomina de professor em travessia quando sustenta vínculos, organiza afeto, mantendo a escola viva, embora diante da ausência física. Ambas professoras Rosinha (informação verbal, 2024) e Magali (informação verbal, 2024). A primeira retrata sobrecarga de funções ao falar que “dava aula com criança no colo, cozinhando, com barulho, sem câmera, sem saber se os alunos estavam ouvindo. Mas a gente continuava.” e a segunda retrata os desafios de interação: “A pior parte era o silêncio. Abríamos a chamada, só a gente falava. A escola virou uma tela em branco”.

Na tentativa de minorar os prejuízos pedagógicos gerados seja pela própria doença ou pelas políticas nacionais ausentes ou desconexas da realidade, o Governo de Estado do Ceará promoveu uma série de medidas como a distribuição de equipamentos eletrônicos para conexão: tablets, chips, notebooks, assinatura de ferramentas digitais e formações emergenciais para professores com intuito de viabilizar o ensino remoto através de ferramentas digitais. Além disso, permitiu que os itens da merenda escolar fossem distribuídos com as famílias mais carentes em substituição da merenda escolar.

Vemos, dessa forma, a escola avançando enquanto modelo remoto de ensino, enfrentando suas próprias fragilidades estruturais, denotando uma força simbólica na presença simbólica dos professores, nas tentativas reiteradas de comunicação e nas mediações afetivas. Ela permaneceu viva porque resiste também como memória e desejo, pois mesmo cansados os docentes seguiram dispostos a sempre aprender, a se reinventar e a criar condições para evitar o rompimento total do vínculo com as/os estudantes (Arroyo, 2020).

A partir da nova realidade instalada, a escola teve que refazer seu plano pedagógico curricular e surgiram dois novos instrumentos centrais para acompanhar e

organizar o trabalho docente no regime remoto: o Plano de atividades domiciliares - PAD e o Plano de Trabalho Remoto - PTR.

O PTR é um documento que detalha todas as atividades pedagógicas da escola contendo cronograma, descrição das atividades, endereço virtual, se fosse caso, registro de frequências e produção de relatório. Ele era elaborado pela coordenação escolar e permitia à SEDUC acompanhar todo o cenário pedagógico vivido pela escola durante o mês. Foi também usado como fonte garantidora do pagamento das/os servidoras, e nesse sentido, especialmente justificar a manutenção dos contratos por tempo determinado dos professores, parcela considerável do quadro docente da escola no período em discussão.

Figura 5. Trecho de Plano de Trabalho Remoto da Escola usado na época do Ensino Remoto Emergencial

DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADES	OBJETIVOS/PAUTA	COMO FOI DESENVOLVIDO
23/03 08:00 às 11:00	Reunião de ajustes de Rotina Núcleo Gestor	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividades Domiciliares (possibilidades);</li> <li>✓ Cadastros do primeiros no Aluno Online;</li> <li>✓ Prova online (testes para um possível plano B)</li> <li>✓ Videoaulas: levar propostas aos professores</li> <li>✓ Rotina de videoconferências. Gestão, PCA, Áreas.</li> </ul>	Reunião Virtual do Núcleo Gestor na plataforma: <a href="https://meet.jit.si/RCL">https://meet.jit.si/RCL</a> , para discutir o percurso pedagógico inicial da escola na Pandemia.
24/03 08:00 às 9:00	Reunião Núcleo Gestor e PCAS	Pauta da 1ª Reunião VIRTUAL com PCA <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração da pauta para reuniões por área</li> <li>✓ Atividades Domiciliares</li> <li>✓ Calendário Letivo (até 02/abril - 8 dias letivos)</li> <li>✓ Informes sobre a escola: Obras e gêneros alimentícios...</li> <li>✓ Sugestões: Período Domiciliar</li> <li>✓ Rotina de encontros por videoconferência</li> <li>✓ Criação da Sala de Aula Virtual: no início, sala piloto com alunos dos terceiros que estão empenhados, estudando... E posterior sala <b>Tira dúvidas</b> das Atividades domiciliares.</li> </ul>	Reunião Virtual do Núcleo Gestor com os Coordenadores de Área - PCA's na plataforma: <a href="https://meet.jit.si/RCL">https://meet.jit.si/RCL</a> , para alinhamento junto aos professores em geral em suas respectivas reuniões de área.
24/03 09:00 às 11:00	Reunião NG e área de Linguagens	Pauta foi a mesma utilizada para com os PCA's	Reunião Virtual do Núcleo Gestor com os PCA's de Linguagens e professores na plataforma: <a href="https://meet.jit.si/RCL">https://meet.jit.si/RCL</a> para alinhamento e discussão de propostas
24/03 16:00 às 18:00	Reunião NG com PDT's	Pauta da 1ª Reunião VIRTUAL com PDT's <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cadastro de alunos no Aluno Online</li> <li>✓ Situação socioeconômica dos alunos</li> <li>✓ Identificação dos alunos com dificuldades de acesso à internet.</li> <li>✓ Estabelecimento de uma Rotina pedagógico/virtual de videoconferências</li> <li>✓ Organização dos horários para as reuniões virtuais da escola.</li> <li>✓ Gestão - Todos os dias PCA - Seg: às 16h</li> </ul>	Reunião Virtual do Núcleo Gestor/PDT'S na plataforma: <a href="https://meet.jit.si/RCL">https://meet.jit.si/RCL</a> para alinhamento junto aos professores em geral e construção de uma proposta pedagógica pra aulas/atividades à distância

Fonte: Elaboração do Núcleo Gestora da Escola. Planilha para acompanhamento escolar

A figura 5 apresenta um recorte de um PTR da escola, apresentando as suas características cujo destaque, elencamos a questão de registro a partir do ponto histórico. Por meio dele, podemos identificar, por exemplo, o início efetivo do modelo remoto, a transposição para a plataforma Google Suíte em 13 de abril de 2020. Além disso, conseguimos recuperar parte das memórias dos sujeitos e reconstituir o período pandêmico na perspectiva da escola com precisão de datas e riqueza de detalhes.

O modelo foi se configurando e avançando à medida que surgiam dados oriundos da própria prática, passo a passo, aula a aula e assim vamos compreendendo a adaptação político-pedagógica da escola para se manter viva. A figura 6 (a seguir) representa parte do

quadro de horário que foi se desenvolvendo no processo. Foi uma aproximação do estilo presencial, porém as turmas foram agrupadas nas séries e as aulas síncronas foram concentradas no período da tarde. De um modo geral, os alunos recebiam as atividades impressas na escola onde estava a gestão com esses instrumentos. Essa foi a atividade mais aceita por diversas razões elencadas como a dificuldade de acesso à plataforma. No entanto, redes sociais como Instagram e Youtube começaram a ser incorporadas nos processos de avaliação da escola em substituição das avaliações tradicionais formais tendo o foco na presença. A todo momento a meta era estar ligado, conectado uns aos outros. Sobre esses instrumentos, as professoras Emília (informação verbal, 2024) e a professora Narizinho (informação verbal, 2024) comentavam com opiniões distintas.

A primeira delas aponta para o caráter excessivamente burocrático: “A gente passava mais tempo preenchendo documentos do que preparando aula. O PTR era cobrado como se estivéssemos no presencial” (Prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024). Enquanto a segunda professora vê como uma possibilidade ou mesmo tentativa de dar ao ensino, organização mínima, sentido e possibilidades de sequenciamento pedagógico: “Com o PAD, pelo menos tínhamos um roteiro. Sabíamos o que priorizar. Era difícil, mas ajudava” (Prof.<sup>a</sup> Narizinho, informação verbal, 2024).

Está claro o esforço do Estado pela busca de normatizar uma emergência, em meio a tensões entre orientação pedagógica, autonomia docente e a realidade instalada na comunidade escolar. Não é algo simples para a gestão pedagógica desenvolver uma sensibilidade às questões reais de aprendizagem capaz de evitar que, o planejamento, por exemplo, se transforme em algo burocrático ou protocolar, como defendem os autores Perrenoud (1999), Libâneo (2013) e Tardif (2002).

Do ponto de vista da análise dos números da escola, a pandemia oficial começa na metade do primeiro bimestre e a partir daí segue seu curso ao longo dos meses subsequentes. Dos registros da escola temos que na 1ª etapa foram mantidas mais de 90% do contato dos alunos, reduzindo para pouco menos de 60% na segunda etapa. Na luta para manter a união escolar, o semestre encerra com participação de 75% de alunos com notas registradas pela participação em alguma atividade domiciliar digital síncrona, assíncrona ou impressa (Gonçalves et al, 2020).

Figura 6. Parte do Horário Escolar durante o Ensino Remoto Emergencial

SEGUNDA				TERÇA			
08:30 10h	REUNIÃO GESTÃO			08:30 10h	REUNIÃO GESTÃO		
10h30 12h	REUNIÃO PCA			10h30 12h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS		
12h30 14h	REUNIÃO PDT			12h30 14h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS		
14h30 16h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	14h30 16h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS
16h30 18h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	16h30 18h	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS	REUNIÃO DE ÁREA LINGUAGENS

Fonte: Elaborado pelo Autor em parceria com Núcleo Gestor. As cores indicam as séries e atividades realizadas por meio de VIDEOCONFERÊNCIA, primeiros passos do Ensino Remoto.

Os decretos governamentais se sucediam e não apontavam, em 2020, para qualquer possibilidade de retomada de atividades presenciais. Foram ao todo 98 decretos estaduais, conforme observa-se na tabela 3, entre 16 de março de 2021 e 24 de março de 2023, contendo as orientações e regulamentações sobre ações ao combate da pandemia do coronavírus. Assim distribuídos:

Tabela 4. Número de Decretos Estaduais do Governo do Ceará

ANO	Quantidade de Decretos contra a COVID-19
2020	45
2021	40
2022	11
2023	02
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>

Fonte: <https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-aco-es-contra-o-coronavirus>

Naquela altura, apenas o núcleo gestor estava presente fisicamente no ambiente escolar responsável pelo gerenciamento do ensino, pela entrega de chips com dados móveis e tablets e pelo cuidado com os gêneros da merenda escolar. Enquanto isso, a SEDUC encaminha um conjunto de diretrizes e normas técnicas que orientavam e legislavam sobre como proceder dentro do formato virtual e/ou híbrido, já considerando a entrega de materiais impressos aos alunos como justificativa para ser híbrido<sup>36</sup>.

Chegamos ao ano letivo de 2021, com a Pandemia ainda no auge e com a escola preparada para seguir no ensino remoto, depois de passar um ano entre erros e acertos. No entanto, do ponto de vista da saúde mental, as/os professoras/es encontravam-se bastante cansadas/os devido à hiperconectividade, ao acúmulo de funções para além da docência, mas sobretudo, ao luto. Muitos parentes e conhecidos do quadro docente tinham sucumbido durante o ano de 2020 e as incertezas continuavam na vida de todos. Retomo a fala da professora Rosinha (2024) ao trazer um texto próprio anotado em seu diário de cabeceira datado de maio de 2021.

Ela diz:

<sup>36</sup> Diferentemente da academia que se baseia em modelos formais de ensino, o modelo híbrido adotado pela SEDUC e orientado as escolas se flexibiliza, foca na questão institucional da aprendizagem consistindo em uma adaptação pragmática entre remoto e presencial, buscando garantir a continuidade do ensino, a continuidade do calendário escolar e acesso às atividades/aulas pelas/os estudantes. Ao longo de toda a tese o termo híbrido traduz academicamente como ensino SEMIPRESENCIAL.

Hoje, dia 07/04/2021, continuamos em isolamento social. Muitas coisas aconteceram. Muitas dores, dúvidas e emoções. Não escrevi antes porque eu me paraliso quando algo de muito triste e doloroso acontece. Na sexta-feira, dia 02/04/2021 a Sandrea morreu. Meu Deus, como é difícil escrever isso. Ela era alguém tão cheia de vida, com tanta vontade de viver. Não acreditei, não entendi, acho que não aceitei também. Por muito tempo nós fomos confidentes, fomos melhores amigas, ela estava comigo nas minhas decisões e nas minhas conquistas. Ela, simplesmente, era minha melhor amiga. Hoje escrevo com muito pesar, com muita dor e derretendo em lágrimas. ESTOU GRIPADA E COM MEDO. (Rosinha<sup>37</sup>, 2021.)

Nos deparamos com esse texto quando apareceu em umas das provas bimestrais ainda em 2021, chamando-nos a atenção e, servindo inclusive como mote para pensar a influência pandêmica sob a ótica da/o professora/or. Ela relata esse texto dentro de sua entrevista, num momento bem sensível e intimista como verificamos na questão metodológica da pesquisa.

Encerramos a descrição do período de ensino remoto emergencial remoto, haja vista a crise pandêmica, ainda não havia sido encerrada, na condição de tentar expor de forma quase imagética a situação posta. Conforme visto no tópico, impôs-se pelo contexto e como alternativa, a suspensão abrupta da escola em seu formato tradicional de ensino, exigindo de professoras/es, estudantes e gestoras/es um processo de reinvenção contínua, atravessado por incertezas, precariedades e resistência.

Os documentos institucionais adotados — como o PAD e o PTR — tentaram, por um lado, garantir algum grau de continuidade pedagógica, mas por outro, evidenciam os limites da burocratização frente à complexidade do trabalho docente em tempos de crise. As aulas remotas, a avaliação fragilizada, a conectividade desigual, a entrega de merenda escolar e a dificuldade para interagir com alunas/os compuseram um cenário inédito, em que a docência se tornou um exercício de cuidado, persistência e criatividade.

Do ponto de vista da escola, ela, mesmo vazia fisicamente, seguiu existindo através das vozes de seu grupo de professoras/es, da escuta simbólica e da mediação afetiva — reafirmando cada vez mais seu papel social enquanto espaço de proteção, vínculo e humanização. No entanto, as marcas desse período ainda ecoam, e os desafios se intensificaram no retorno presencial, exigindo da escola uma nova reconfiguração do seu fazer educativo — tema que será tratado no próximo tópico.

---

<sup>37</sup> Rosinha. Professora na rede estadual de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Blogue Pessoal Meus escritos: pandemia COVID-19. acessado em 14/06/2023 in: <https://soniambraga.blogspot.com/2023/02/quem-sou-eu.html>

### 4.3 Fim do ensino remoto emergencial, não da pandemia: a 2ª transição

A situação de emergência oriunda da pandemia foi dada por encerrada oficialmente pelo Estado do Ceará no dia 07 de junho de 2023<sup>38</sup>, entretanto, o ensino presencial começou a ocorrer ainda em 2021<sup>39</sup>, dois anos antes do fim oficial da crise sanitária, significando dizer que as aulas presenciais retornaram ainda com a COVID-19 ainda ceifando vidas e com muitas das condições impostas pelo isolamento social que, ou não eram suficientes para impedir novos contágios ou se mostravam inviáveis de serem cumpridos integralmente por 400 adolescentes num espaço físico reduzido por quase 10 horas diárias que é o caso da escola investigada.

Diz o decreto:

Art. 1º Do dia 14 a 20 de junho de 2021, permanecerá em vigor, no Estado do Ceará, a política de isolamento social, com a liberação de atividades, como forma de enfrentamento da COVID-19, observadas as disposições deste Decreto. § 1º As regras de isolamento social previstas neste Decreto aplicam-se exclusivamente aos municípios das Regiões de Saúde de Fortaleza, Norte, do Sertão Central e do Litoral Leste/Jaguaribe, permanecendo os municípios da Região de Saúde do Cariri, quanto ao isolamento social, regidos segundo os termos do Decreto n.º 34.061, de 08 de maio de 2021... Art. 5º Nos municípios das Regiões de Saúde de Fortaleza e Norte, do Sertão Central e do Litoral Leste/Jaguaribe, passam a ser liberadas as atividades presenciais para todos os anos do **Ensino Médio**, observada a capacidade máxima por sala de 50% (cinquenta por cento).

Com efeito, se o fechamento abrupto da escola em março de 2020 promoveu uma ruptura do modelo presencial tradicional e a instalação do ensino remoto emergencial, o ano de 2021 apresenta o desafio da segunda transição: o retorno gradual às aulas presenciais em meio à permanência da pandemia. Esse regresso não se constituiu numa retomada simples ou linear da “normalidade escolar que se conhecia em 2019”, na verdade foi mais uma experiência caracterizada por instabilidade, incerteza, medo e readaptação. Essa fase exigia atenção específica, pois nela se concentravam conflitos latentes, lacunas pedagógicas, rearranjos institucionais e abalos subjetivos que ainda reverberam na docência, ou seja, as minúcias buscadas por esse trabalho.

O decreto autoriza o retorno das escolas de ensino médio, porém sob protocolos sanitários bem definidos, envolvendo variáveis bem distintas e complexas: recomposição de aprendizagens para redução de desigualdades, enfrentamento emocional e reordenamento dos vínculos escolares, entre outras. A professora Emília (informação verbal, 2024) comenta

<sup>38</sup> DECRETO N° 35.496, de 07 de junho de 2023. CEARA, D.O.E, ano XV n° 107, caderno I, pág. 1

<sup>39</sup> DECRETO N° 34.128, de 12 de junho de 2021. CEARÁ, D.O.E, ano XIII n° 137, caderno único, pág. 2



sobre esse momento. Ela diz: “Tinha aluno que não queria entrar na sala. Outros sentavam no canto e choravam. A gente também estava insegura, com medo, mas tentava acolher.”

A segunda transição se apresentava ainda mais desafiadora que a primeira uma vez que a centralidade passava de um simples “voltar à escola” para viver um lugar novo, reconfigurado por máscaras, distanciamentos, rotinas rígidas, ausência de colegas, presenças ainda marcadas pelo trauma coletivo e sem as possibilidades de expressões do afeto pelas/los adolescentes como o aconchego ou o abraço.

A escola volta, em meio à pandemia, às atividades presenciais, mas qual escola regressa, torna-se a questão-chave para compreensão desta segunda ruptura. Logo de início, por exemplo, três ações estratégicas foram adotadas como exigência para a escola e seus profissionais. O ensino híbrido<sup>40</sup>, com aulas remotas e presenciais alternadas, a implementação da metodologia chamada de rotação por estações<sup>41</sup> e a busca ativa. Portanto, no plano teórico-metodológico, ao menos, é possível perceber um processo dialógico de reconstrução de sentidos, similar ao defendido por Bakhtin (2011), ou seja, a retomada da escola para formato presencial transcende a questão física se constituindo em um retorno simbólico, afetivo e político.

A primeira grande diferença, nesta segunda transição, foi a forma gradual de regresso, exatamente oposta à quebra abrupta da 1ª transição, no entanto isso não significa dizer que estamos falando em suavidade, equilíbrio e tranquilidade. O recomeço presencial é demarcado por tensionamentos, sentimentos ambíguos e até a questão das tentativas pois não se tinha clareza do como se daria a práxis pedagógica da escola.

Quanto aos ensinos presencial e “híbrido” serem alternados, foram delineadas pela SEDUC, via nota Técnica, estratégias e protocolos para o acolhimento e reordenação institucional pedagógica. Para essas dimensões, as propostas centralizavam-se em ações como o fortalecimento da escuta ativa, voltada especificamente para amparar alunas/os no espaço escolar; a flexibilização da carga horária, evitando o modelo anterior ao isolamento e, principalmente a alternância metodológica para aplicação das atividades escolares entre domiciliares e presenciais.

---

<sup>40</sup> Como comentamos anteriormente, foi uma denominação utilizada nos corredores da escola e pela secretaria da educação para fazer referências aos rearranjos típicos do período em que parte dos alunos ficavam em casa com atividades domiciliares e não com aulas síncronas virtuais, pois tanto a infraestrutura física quanto a preparação pedagógica eram insuficientes para se ter um ensino híbridos com estudantes virtuais e presenciais simultaneamente. (nota do autor)

<sup>41</sup> Rotação por estação consistia em fazer rodízios das turmas na escola para não haver aglomeração uma das estratégias, em outras situações uma alternativa-se os turnos em que a turma viria. Foram feitas várias tentativas de adequar à escola aos protocolos sanitários contra a COVID-19, todas prejudiciais ao tempo pedagógico. (nota do autor)

A professora Mônica (informação verbal, 2024) tece comentários sobre esse assunto. Ela comenta: “quando disseram que seria um modelo por revezamento, tipo rodízio, deu um alívio, mas também foi uma confusão... Preparar aula pra quem tá na escola e pra quem tá em casa... Eu não sabia por onde começar.” A EEMTI adota o modelo que foi chamado pela CREDE como “Rotação por estações” em que a escola só recebia metade da turma num dia e metade em outro dia e quem não viesse presencial, deveria acompanhar remotamente. De um modo geral, esse modelo permitia que os alunos circulassem por diferentes ambientes pedagógicos em grupos reduzidos, a fim de garantir o distanciamento regulamentar e manter a dinâmica de aprendizagem ativa. No entanto, como lembra o Professor Visconde: “a gente tentava fazer a rotação por estações, mas não tinha pessoal suficiente... E o medo dos alunos era visível, alguns choravam ao ver a sala cheia de novo.”

Dado o fracasso, o modelo pseudo-híbrido não avançou por diversas razões. Do ponto de vista estrutural, não havia câmeras suficientes para transmitir as aulas, os professores não dominavam, nem técnica nem pedagogicamente, como atender os dois públicos, além disso, havia a pressão das famílias que queriam seus filhos na escola, a sobrevivência alimentar acima dos problemas sanitários. Metodologicamente foram realizadas várias tentativas: alternar turmas, alternar séries, alternar parte de uma mesma turma e em todos os casos, se tornava impossível o ensino híbrido em tempo real e, ao mesmo tempo, o professor estando na escola presencial ao retornar à sua residência continuar com ensino remoto, a quem tenha se desgastado tentando essa última alternativa.

Essa luta caracterizada pelas vivências e discursos diversos e divergentes, mostram o que Bakhtin (2006) chama de “vozes de tensão” e perfeitamente claro no discurso de normalidade das esferas oficiais, a voz angustiada dos atores escolares tentando novamente se reinventar em meio a incertezas e voz da família que se via no dilema entre as dificuldades financeiras e medo do contágio. São três vozes bem distintas que também se instalam no campo da produção dos sentidos e, dessa forma, o espaço escolar se torna um palco polifônico de cruzamentos e choques de discursos variados sobre, alimentação, cuidado, segurança, ensino e afeto.

Outra ação conhecida da época, a chamada busca ativa escolar, um programa intensificado na época para minorar uma das marcas da pandemia: o aumento substancial da evasão escolar. De acordo com os dados governamentais, a política reduziu os números esperados para o abono escolar e, para que isso acontecesse, alunos bolsistas e a própria gestão da escola passaram a realizar visitas domiciliares regulares aos estudantes que apresentavam grande número de faltas. O caráter dessas ações era estar em contato com a

família e ofertar apoio pedagógico para as/os estudantes não deixarem de vez a escola e se aventurarem em subempregos como forma de, pelo menos, poder se alimentarem.

O acolhimento, citado como uma das ações centrais, tinha características bem definidas pelas diretrizes da Secretaria da Educação e priorizava componentes curriculares como NTPPS<sup>42</sup>, com atividades voltadas à retomada do projeto de vida estudantil e a diálogos socioemocionais, poi meio da escuta ativa e de rituais de acolhida<sup>43</sup>. Essa preocupação fazia todo sentido, pois, durante a transição e, para além dela, ocorriam diversas crises emocionais, às vezes individuais e, não raro, coletivas, tanto de docentes quanto discentes. Dando vida a esse assunto, a professora Magali (informação verbal, 2024) desabafa sobre ter sofrido um ataque no primeiro dia de retorno ao ensino presencial. Ela comenta:

Quando teve aquele primeiro dia com os alunos de volta, eu tive uma crise de pânico. Não consegui entrar na sala, fui pra casa chorando. Passei a noite em claro pensando como ia ser dali pra frente. A escola era o lugar em que eu me sentia mais segura, e de repente virou o lugar que mais me assustava. Mas voltei no outro dia, porque sei que os meninos também estavam com medo, e eu precisava estar ali. (Prof.<sup>a</sup> Magali, informação verbal, 2024)

Essa e outras falas indicam que o retorno presencial trouxe à tona um novo conjunto de demandas emocionais e institucionais. O espaço da escola, antes sentido como campo de sociabilidade, passava a ser também um local de exposição ao risco, de medo e insegurança. E o acolhimento é a forma de resistência mais clara no início do retorno. A professora Rosinha (informação verbal, 2024) também depôs sobre a retomada presencial, quando afirmou: “No primeiro dia, eu só consegui ler um texto e perguntar: “como vocês estão?” (...) E aí, a aula virou roda de desabafo.” Por outra estratégia, mas com impacto no acolhimento, o prof. Pedrinho (informação verbal, 2024) falava para as/os estudantes nos corredores. Ele compartilha: “o que a gente fazia, no fundo, era dizer pros alunos: “você ainda tá aqui, e a escola também.” Ambos apresentam práticas simples que até parecem elementares, no entanto, tem intrínseco valor ético e pedagógico. Ao dizer “Estamos aqui” o professor reafirma o laço comunitário, a sequência da vida escolar e seu compromisso ético com a/o discente, pois toda palavra carrega consigo as intenções sociais daqueles que a professam (Bakhtin, 1981). Quase todas/os entrevistadas/os falaram desse momento. A

---

<sup>42</sup> Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS - É uma componente curricular (disciplina) do ensino médio que conjuga três dimensões da vida estudantil. Faz parte do conjunto das disciplinas da parte diversificada do currículo, desde 2012. É nela que a/o aluno discute sobre três importantes pilares da vida estudantil: A pesquisa para continuidade dos estudos, O mundo do trabalho e suas possibilidades e as questões sociais.

<sup>43</sup> Os rituais de acolhida se tratavam de dinâmicas coletivas de apoio e acolhimento entre professoras/es e estudantes como rodas de conversas, por exemplo.

professora Emília (informação verbal, 2024) cita haver “aluno que não lembrava nem como segurar o lápis. Não adiantava vir com aquele conteúdo da apostila. A gente precisava voltar na confiança, no “você consegue”. Era como começar tudo do zero, mas sem poder dizer isso pra eles.”

Esse esforço apresentado pelo corpo docente se alinha ao que Fontes (2025) nomeia de “direito à sociabilidade educativa”, ou seja, o direito de aprender com sentido e afeto, mesmo depois do trauma coletivo. É também o que Bakhtin entende ao se referir ao “dialogismo ético”, quando o outro não é apenas escutado, mas também é constituinte do meu discurso, da minha fala e da minha ação. O retorno presencial, portanto, foi menos um retorno e mais uma reinvenção institucional e subjetiva da escola, ou seja, não há garantias que outras instituições tenham passado pelos mesmos desafios, pois cada uma conduz suas próprias peculiaridades. Contudo, independentemente dessas diferenças entre escolas, as/os professoras/es passaram a habitar um novo território — não mais centrado na eficácia técnica, mas na resistência da presença, na palavra que acolhe, no gesto que repara, na escuta que sustenta. Como afirma a Professora Narizinho (informação verbal, 2024): “a gente não voltou com apostila, voltou com abraço”.

Em todos os discursos citados e as situações sempre inéditas que iam aparecendo, percebemos uma questão bastante simbólica desse retorno. A escola, no momento imediato desse segundo momento, o retorno presencial, ficou impossibilitada de retomar os antigos modos de ensinar. Forçada ou não, houve uma reconstrução dentro de um espaço de disputa de sentidos e de escuta plural. Como indica Teixeira (2025), o acolhimento nesse contexto “não podia ser programado como técnica”, pois ele é presença, é partilha, é palavra que resiste ao silêncio da ausência. A escuta se tornou ferramenta e forma de resistência diante das dores trazidas pelos corpos escolares. Destarte, o momento, longe de significar um “retorno à normalidade”, se traduz para professoras e professores como um segundo recomeço, ainda mais delicado que o anterior. Para a Professora Rosinha: “a escola reabriu, mas a cabeça da gente ainda estava lá no medo, nas notícias ruins, em tudo que a gente tinha acumulado de angústia... E agora, ainda tinham as crianças.” Ou seja, há uma evidente sobreposição de tempos — o cronológico do calendário oficial e o vivido pelos sujeitos. Segundo Bakhtin (1997), o sujeito é constituído na tensão entre o já-dito e o ainda-não-dito, isto é, entre a memória e a expectativa. Configurando assim, um retorno não apenas físico, mas essencialmente simbólico.

O professor Pedrinho (informação verbal, 2024) também retrata esse paradoxo vivido como uma segunda travessia, mas que a ponte não conduziria ao lugar de partida, ou

seja, o início de uma nova travessia também inédita — pedagógica, institucional, emocional e ética. “A gente voltou sem voltar de verdade... O que voltou foi o corpo, porque a cabeça e o coração ainda estavam lidando com muita coisa que não tinha passado” (Prof. Pedrinho, informação verbal, 2024), o que aponta e reforça a ideia do retorno presencial como uma segunda transição, talvez mais complexa e densa que a primeira, exigindo dos sujeitos escolares, uma reinvenção contínua da docência.

A reabertura das escolas públicas no Ceará a partir de junho de 2021 não se traduziu como retorno pleno da comunidade escolar ao seu espaço físico, e sim numa tentativa de reconstituir o ambiente educativo em meio às perdas, inseguranças e lacunas afetivas e pedagógicas acumuladas. A escola, neste período, transcende o seu papel instrucional e assume uma condição de espaço terapêutico, de escuta e ressignificação da experiência coletiva do trauma.

A retomada presencial para as escolas públicas cearenses, mesmo cercada por protocolos e calendários oficiais, revelou-se uma experiência complexa de reconstrução subjetiva, institucional e política. Longe de representar uma “volta à normalidade”, essa transição foi atravessada por lacunas pedagógicas, fragilidades emocionais e tensões ainda vivas nos corpos de professoras/es e alunas/os. A reabertura das salas não significou a retomada de rotinas, mas apenas o princípio de uma nova etapa em que o acolhimento, a escuta, a ressignificação dos sentidos do ensinar e o cuidado mútuo tornaram-se fundamentais para sustentar o processo educativo. Práticas como o ensino híbrido, a rotação por estações, a intensificação da Busca Ativa e o fortalecimento de políticas como o NTPPS e o Projeto Professor Diretor de Turma<sup>44</sup> materializaram a tentativa do Estado de estruturar a travessia. Todavia, foi na palavra viva do professor, em sua presença ética e no compromisso com a reconstrução dos vínculos, que a escola reencontrou sua função social e afetiva. Essa experiência, profundamente marcada pela pandemia, anuncia um novo cenário para pensar a docência e a educação pública: um cenário de permanências, rupturas e possibilidades, que analisaremos no capítulo Marcas da pandemia na docência com intuito de identificar o que ficou e como se configurou.

Ao longo desse percurso histórico, a escola pública cearense emerge como um espaço atravessado por rupturas, reinvenções e persistências. O antes, o durante e o imediatamente após da pandemia não se encerram em datas ou decretos: são camadas de

---

<sup>44</sup> Política educacional do Estado do Ceará. O professor assume a direção de uma turma do ensino médio e a acompanha durante todo o período letivo. É um auxiliar direto da coordenação pedagógica pois fica bem próximo das famílias da turma que acompanha.

experiência que ainda reverberam no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas relações e nos silêncios. Embora o ensino presencial tenha sido retomado, a escola de hoje não é mais a mesma — ela transporta as marcas de um tempo de suspensão e de reconstrução. As cicatrizes ainda estão abertas, mas também, provavelmente, há novos sentidos em plena gestação. É sobre essas marcas e sentidos, forjados no discurso dos professores que viveram esse processo, que se debruça o próximo capítulo. Ali, por meio da escuta e da narrativa, procuraremos compreender e interpretar o que disseram as vozes da resistência docente diante das adversidades e transformações alguns anos após a experiência da pandemia.

## 5 MARCAS DA PANDEMIA NA DOCÊNCIA

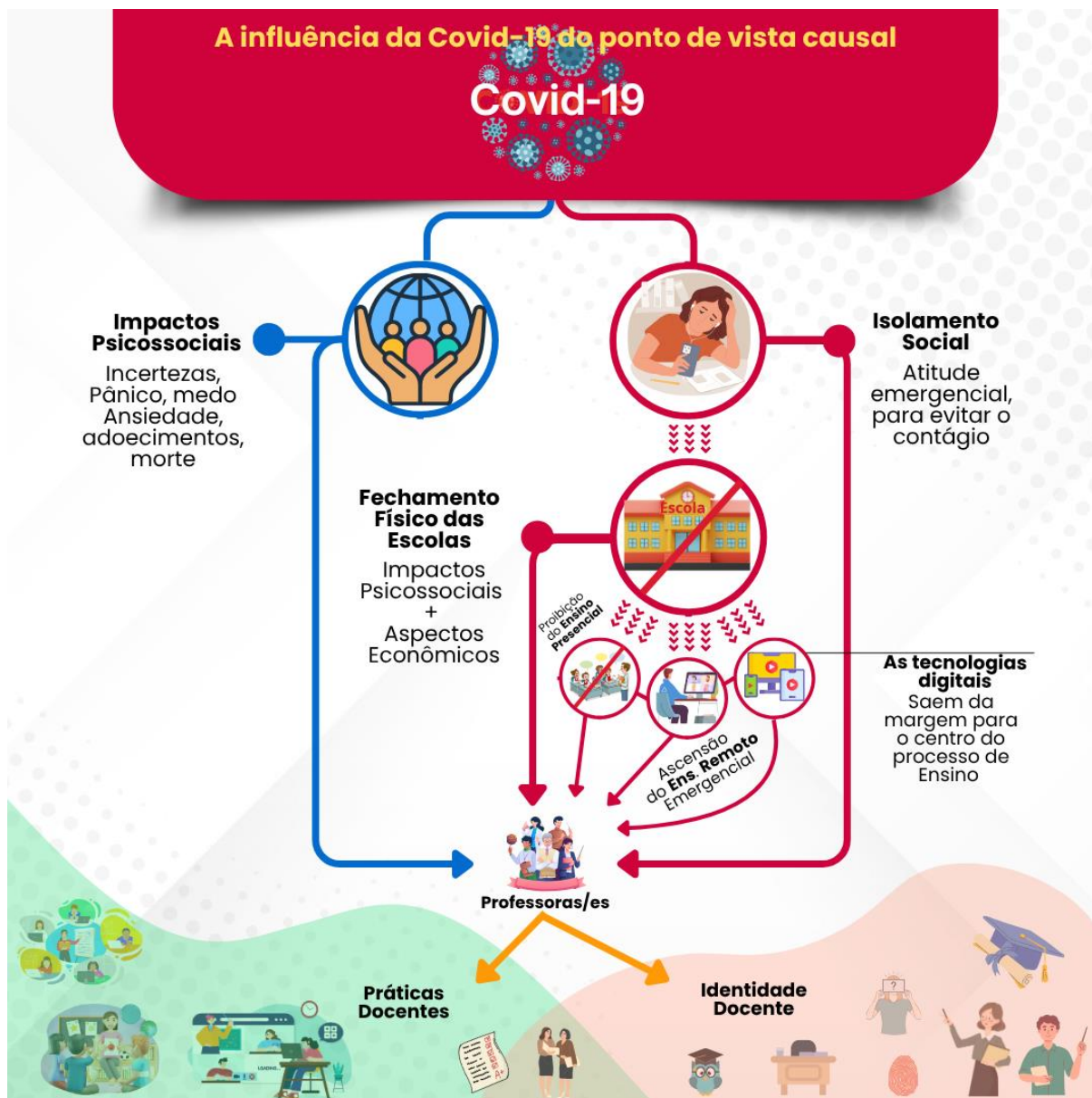
O processo de análise dessa investigação advém da escuta sensível, da identificação de núcleos de sentidos recorrentes e da relação dialógica entre os discursos individuais e os marcos sociopolíticos mais amplos. Além disso, consideramos as emoções, hesitações, pausas e ritmos das falas, buscando compreender não apenas o conteúdo dito, mas também o modo como foi dito. Isso significa dizer que não se almeja uma análise objetiva ou totalizante, mas relacional, situada e aberta à polissemia dos sentidos produzidos pelos sujeitos em sua vivência docente, em um palco permeado por disputas, afeto, sofrimento, construção coletiva e reinvenção cotidiana. Foi naquele espaço, entre corredores silenciosos e telas iluminadas, que se desenharam as marcas da docência atravessada pela pandemia — e é nesse chão que esta pesquisa está ancorada.

A pandemia da COVID-19, que teve seu início pelas fontes oficiais em 2020, não se tratou de somente de evento sanitário em escala global. Ela se constituiu como um fenômeno social, emocional e educacional que atravessou profundamente a rotina das pessoas de um modo geral, notadamente, no cotidiano escolar. No âmbito educacional, por exemplo, identificamos uma ruptura significativa na forma de ensinar, planejar, se relacionar e avaliar.

As marcas provocadas pela pandemia se caracterizam como heterogêneas, variando em intensidade e profundidade, segundo o contexto de vida da/o professora/or, de cada prática docente e numa perspectiva de inferência de cada escola. Assim, as práticas docentes, entendidas aqui como ações vivas e situadas, foram impactadas por múltiplas camadas de influência, que se desdobraram em diferentes graus de intensidade e complexidade.

Para analisar essa variedade de efeitos, estabelecemos como proposta uma escala de influência da pandemia nas práticas docentes, estruturada em quatro graus ou níveis, considerando as condições sociopolíticas de enfrentamento da crise sanitária em associação com a pandemia do novo coronavírus na perspectiva causal e nas mudanças por elas provocadas e seus desdobramentos. A mensuração proposta, longe da pretensão da exatidão, é, antes de tudo, um mecanismo de entendimento didático, uma forma escalonada de como o processo de influência, por via indireta, se propagou pelo universo docente. A figura 7, a seguir, sintetiza gradações e serve como base para compreender os impactos nas práticas docentes em diferentes níveis.

Figura 7. A influência da COVID-19, na perspectiva causal e no seu impacto nas práticas docentes



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Pela figura 7, podemos observar que do ponto de vista causal, a COVID-19 alcança as práticas docentes por vários caminhos desdobrados em duas vias. A via direta parte da doença e alcança diretamente o professorado, está relacionada ao medo, pânico, ansiedade e adoecimento e mortes. É o campo das emoções que chamamos de impactos psicossociais da COVID-19, simbolizado no gráfico pela cor azul. A segunda via, de cor avermelhada, parte da doença para atingir os docentes, porém, no meio do processo, outros elementos vão se somando ampliando cada vez mais o impacto pandêmico. Assim consideramos a segunda, como via indireta, possui vários caminhos alternativos. Um deles parte do isolamento social e



só depois atinge os docentes, enquanto que do isolamento social se desdobra outro caminho que conduz para o fechamento físico das escolas para, na sequência, alcançar o professor. Entretanto, o fechamento da escola provoca outros eventos (consequências) como a proibição automática do ensino presencial, a ascensão do ensino remoto emergencial e o aporte das tecnologias digitais, as três acontecem simultaneamente e também impactam as/os professoras/es.

Todas essas forças se sobrepõem e, somadas, atravessam os docentes reverberando fortemente no campo da sua identidade e, conseqüentemente, se materializando no universo das práticas docentes. Para cada uma dessas forças consideramos como graus ou níveis de intensidade definidos para melhor compreendê-las quando afetam as atividades docentes em geral. Assim, poderemos vislumbrar a propagação da influência pandêmica dentro da prática pedagógica de modo mais detalhado e também refletir sobre a permanência ou não dessa influência no pós-pandemia.

O quadro, a seguir, apresenta um detalhamento dos níveis ou graus de influência da COVID-19 no contexto escolar, sobretudo nas práticas pedagógicas e na identidade da/o professora/or.

Quadro 3. Os graus ou níveis de influência da COVID-19 nas práticas docentes.

Nível ou Grau	Fonte da Influência	Descrição (Detalhamento)
I	COVID-19	<p><u>Influência direta da COVID-19.</u> Acontece quando o impacto está associado à doença em si, seja por contaminação, luto, adoecimento mental ou físico de docentes, familiares ou estudantes. Causa os impactos psicossociais: incerteza, medo, pânico, ansiedade e uma consciência maior sobre a mortalidade.</p> <p><b>Resumidamente: Medo de Contágio, adoecimento, luto e insegurança sanitária</b></p>
II	Isolamento Social + COVID-19	<p><u>Influência Direta do Isolamento Social associada à influência indireta da COVID-19.</u> Além dos impactos psicossociais já causados pela COVID-19, acrescenta-se as consequências referentes ao distanciamento imposto, implementado como medida emergencial para evitar o contágio entre as pessoas, afetando rotinas, vínculos, relações interpessoais e emocionais. Intensificação do estresse psicossocial e do rompimento das rotinas sociais especialmente entre crianças e adolescentes.</p> <p><b>Resumidamente: Ruptura de Rotinas, distanciamento afetivo e sobrecarga emocional</b></p>

III	Fechamento físico das escolas + Isolamento Social + COVID-19	<u>Influência Direta do Fechamento Físico do ambiente escolar associada às influências indiretas somadas do Isolamento Social e da COVID-19.</u> atinge as práticas diretamente ligadas à ausência do espaço escolar físico como território pedagógico e simbólico. Nesse caso, há uma nova componente se somando às anteriores: a perda de um espaço essencial de socialização e desenvolvimento, da interação entre pares, da <i>estrutura da aprendizagem</i> . Adaptação das rotinas de trabalho, <i>medo</i> de perder o trabalho por não ter garantido o salário por não poderem ministrar suas aulas. As desigualdades no acesso à educação se aprofundaram com o fechamento das escolas.
		<b>Resumidamente: Interrupção do espaço físico escolar e suas dinâmicas sociais</b>
IV	Graus I, II e III + [Proibição do Ens. Presencial + Ascensão do Ens. Remoto + Emergência das Tecnologias Digitais]	a influência dos graus I, II e III, indiretamente associadas à <u>Influência direta da proibição do ensino presencial, à ascensão do ensino remoto emergencial suportado pelo uso abrupto de tecnologias digitais</u> que passam da margem para pilar central no processo de ensino no ápice da reconfiguração da transformação das rotinas pedagógicas. Aceleração da alfabetização digital, exposição das desigualdades digitais (acesso, conectividade, habilidades), mudança na natureza do engajamento nas “sala de aula”. Professores precisaram se adaptar aligeiramente ao modelo remoto com ou sem formação ou recursos adequados; Redefinição do papel do professor com aumento de carga emocional e das exigências tecnológicas.
		<b>Resumidamente: Imposição de novas tecnologias e metodologias sem preparo prévio.</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses níveis de influência não atuaram de forma estanque tampouco de modo isolado. Como mostra a figura 5, detalhada pelo quadro 3, a influência da COVID-19 considerando o ponto de vista causal, há um entrelaçamento de relações entre os impactos psicossociais, o advento do ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias digitais, a identificação e as práticas pedagógicas. É nessa rede que as marcas da pandemia se manifestam.

Como foi dito anteriormente, sob a lente teórica de Bakhtin, entendemos as práticas docentes constituídas por vozes — vozes que dialogam, resistem, se transformam. As falas dos professores e professoras, agora analisadas sob esse espectro, compõem este estudo e se transformam em enunciados vivos, carregados de sentidos, que expressam não apenas o que foi feito, mas o que foi sentido, pensado e ressignificado. Assim, nas seções a seguir, com base na análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2011), exploramos as marcas deixadas pela

pandemia em diferentes dimensões da prática pedagógica: planejamento, aulas, conteúdos, objetivos, avaliação, relações interpessoais e materiais de apoio. A escuta sensível às vozes docentes permite identificar não apenas os efeitos, mas também os sentidos e ressignificações atribuídas a esses momentos de crise. Como nos lembra o citado autor: “a palavra é sempre um elo na corrente da comunicação verbal” – e é nessa cadeia de sentidos, produzidos e vividos que percebemos as consequências da pandemia.

































No universo escolar de possibilidades, as práticas pedagógicas se desenham em diversas formas quanto a sua realização materializando os valores e concepções de professoras e professores, ou seja, expressa a sua identidade em cada gesto, ação, fala ou intencionalidade porém, para identificar todas as marcas pandêmicas fugiria da análise dessa investigação uma vez que se perderia em conjecturas ou subjetivos particulares perdendo a essência desse trabalho que é identificar as consequências da pandemia nas atividades docentes comuns a todas as escolas da educação básica. Assim elegemos algumas das principais ações docentes no âmbito escolar para analisar, tendo a proposta de níveis de influência como um dos elementos facilitadores da leitura dos dados.

Foram analisados o planejamento escolar, as aulas, os objetivos das aulas, os conteúdos programáticos, a avaliação escolar, formação docente e as relações docentes entre pares e com as/os estudantes. Em cada uma dessas atividades, procuramos utilizar nossas observações associadas aos discursos trazidos pelos docentes na perspectiva dialógica, mas sempre buscando compreender se as influências promovidas, quando atuaram, alteraram o *modus operandi* do professorado no seu labor e, além disso, se essas mudanças se consolidaram e seguiram no pós-pandemia ou ficaram restritas ao período do ensino remoto emergencial.

As marcas da pandemia propriamente ditas seriam as inovações que passaram a existir no cotidiano escolar que não existiam antes ou aconteciam de forma tímida, isto significa dizer que os registros deixados pela COVID-19, seja por via direta ou indireta, podem ter cunho inédito como ações inovadoras que surgiram num determinado momento provocado pela pandemia, entretanto as marcas podem estar relacionadas a ações que já existiam ou se intensificaram ou ao contrário deixaram de existir ou ainda perderam relevância ou potência.

O quadro 4, a seguir, estabelece uma síntese sobre os graus de influência da COVID-19 por prática docente para analisarmos cada prática do ponto de vista causal.

Quadro 4. Síntese dos níveis de influência nas práticas docentes.

Prática Docente	Nível I (COVID-19)	Nível II (Isolamento)	Nível III (Fechamento/Escola)	Nível IV (Ensino Remoto)
Planejamento				
Aulas				
Conteúdos				
Objetivos das aulas				
Metodologia de aulas				
Meios de Ensino (material de apoio)				
Avaliação				
Relações Interpessoais				

Fonte. Elaborado pelo autor a partir das observações de campo e das falas docentes.

O quadro 4 demonstra que todas as práticas docentes analisadas sofreram influência em todos os graus, entretanto há características particulares que cada ação docente tende a sofrer algum impacto, seja ele, maior ou menor. Assim, falamos em predomínio do efeito da pandemia para cada atividade pedagógica. Por exemplo, o planejamento, do ponto de vista da origem e intensidade tem predomínio no grau 4 (nível IV), isso significa dizer que o ensino remoto foi o que provocou alterações, adaptações ao planejamento, embora tenha sido influenciado por todas as outras. O quadro será retomado à medida que formos discutindo cada uma das práticas docentes.

Por outro lado, há outros elementos para além da origem e da intensidade que podemos discutir para compreender ainda mais como a pandemia de COVID-19 impactou e reconfigurou as práticas docentes. Assim propomos uma segunda classificação baseada no tipo de impacto causado. A análise tipológica identifica o grau de permanência, transformação ou desaparecimento das ações pedagógicas. A tipologia está organizada em 7 tipos que identificamos nos discursos docentes. O quadro 5, a seguir, descreve esses tipos que estão

entre as principais marcas da pandemia e serão utilizadas como elemento agregador de análise aos níveis de influência promovidos pela doença. As letras do alfabeto serão adotadas para não gerar conflito ou dificuldades de compreensão para as/os leitoras/es.

Quadro 5. Tipologias das Marcas da Pandemia.

<b>Tipo</b>	<b>Nome resumido de Marca</b>	<b>Descrição da Marca da Pandemia</b>
A	Marca consolidada inédita	São ações ou elementos incorporados na prática docente oriundos da influência da pandemia sem registro anterior relevante na educação básica, e que se consolidaram como estratégias permanentes. Ex.: reuniões virtuais para formação docente ou planejamento.
B	Marca substitutiva definitiva	São ações ou práticas que eram utilizadas antes da pandemia pelos docentes de forma considerável, mas que foram abolidas durante a pandemia e que na retomada do ensino presencial não voltaram a ter grande relevância. Ex.: abandono do diário físico em favor da plataforma online, por adesão docente.
C	Marca emergencial efêmera I	Caracteriza-se por ação que surgiu com grande relevância durante o ensino remoto emergencial, mas que na retomada perdeu importância ou desapareceu. Ex.: uso intensivo do celular como ferramenta principal de ensino ou o PAD - plano de aula domiciliar que era o instrumental de para acompanhar o planejamento docente.
D	Marca emergencial efêmera II	Práticas que existiam antes, deixaram de ocorrer durante a pandemia e regressaram no pós-pandemia. Ex.: retomada do uso regular do livro didático em Matemática e Ciências da Natureza.
E	Marca adaptativa parcial	Práticas que já existiam antes, foram adaptadas durante a pandemia, e no retorno não voltaram ao formato original nem mantiveram parcial ou totalmente o formato pandêmico. Ex.: avaliações presenciais que mantêm parte das questões em formulários digitais.
F	Marca latente pós-pandemia	Estratégias que não tiveram destaque durante a pandemia, mas surgiram como consequência dela no período posterior. Ex.: programas de recomposição de aprendizagem criados após a reabertura.
G	Marca institucionalizada	Práticas mantidas após a pandemia não por adesão espontânea dos docentes, mas por obrigatoriedade normativa ou exigência institucional. Ex.: obrigatoriedade de registrar frequência em sistema online mesmo com retorno presencial.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análises das entrevistas e observações de campo.

Com efeito, a pandemia de COVID-19, deflagrada em 2020, alterou de forma significativa a prática docente, impondo mudanças estruturais, temporárias e adaptativas. A análise das entrevistas com professoras e professores participantes desta pesquisa permitiu identificar não apenas a intensidade dessas influências, mas também os diferentes modos como elas se materializaram. Além disso, a inserção de uma proposta de análise tipológica, quadro 5, permite aprofundar o estudo na busca da compreensão da natureza qualitativa das mudanças. Assim como a influência promovida pela COVID-19 tem várias vias, marcas por ela deixadas nas atividades escolares, sobretudo nas práticas pedagógicas podem apresentar naturezas diferentes que podem se somar ou caracterizar um predomínio de um tipo sobre outro.

### 5.1 Analisando o Planejamento Escolar

O planejamento escolar é uma prática docente basilar constituindo-se como uma atividade consciente e sistemática orientadora da ação docente, articulando a prática pedagógica às demandas sociais. Inclui a racionalização, organização e coordenação das ações, considerando influências econômicas, políticas e culturais. Não se limita ao preenchimento de formulários administrativos, mas é um processo reflexivo que define objetivos, conteúdos e métodos com base em opções político-pedagógicas. Tem como referência permanente as situações didáticas concretas e a interação entre escola, professores, alunos, pais e comunidade (Libâneo, 1994, p.11). Segundo o autor, ele pode ser dividido em três modalidades, no entanto, na perspectiva de prática docente, podemos considerar especialmente o plano de ensino e o plano de aulas. O primeiro está diretamente ligado aos conteúdos programáticos enquanto que o plano de aulas é o guia dinâmico de orientação contendo todos os elementos necessários à realização do ensino por meio das aulas (Libâneo, 1994, p.223).

Antes da pandemia, esta atividade já envolvia a definição de objetivos, conteúdos e métodos com base em opções político-pedagógicas, visando responder à problemática concreta do contexto educacional. Durante a pandemia, houve uma desestabilização da construção dos planos de aula. Há relatos que afirmavam que “planejar virou um exercício de tentativa e erro”, com sucessivas adaptações às plataformas digitais sempre dinâmicas e também com relação às condições dos estudantes.

Vale ressaltar que com a crise sanitária da COVID-19, tal prática assumiu novos contornos, sobretudo devido à influência de **Grau 4** (proibição do ensino presencial e adoção

emergencial de tecnologias digitais), configurando **marcas do tipo E – adaptativa parcial** com maior predominância e **também do tipo C - emergencial efêmera I**. O planejamento deixou de ser estritamente linear para tornar-se dinâmico e flexível, exigindo revisões constantes e a inclusão de variáveis inéditas, como o acesso das/os estudantes a internet, equipamentos e tempo disponível.

Ressaltamos ainda que foram incorporadas, de forma aligeirada, ao planejamento, as ferramentas digitais, redução das metas curriculares para priorizar aprendizagens essenciais e inclusão de estratégias voltadas ao fortalecimento do vínculo sócio emocional. Como relatam as docentes, “foi preciso desmontar todo o planejamento que a gente tinha e começar de novo, adaptando para a tela, para atividades que dessem para fazer em casa” (Mônica, informação verbal, 2024) e “passei a planejar considerando o que os alunos tinham em casa, de internet, de aparelho e até de tempo” (Narizinho, informação verbal, 2024).

Assim, essas mudanças, embora parcialmente revertidas no retorno presencial, deixaram elementos de maior sensibilidade às condições reais dos estudantes e à necessidade de integração entre práticas presenciais e digitais. À luz de Bakhtin (2011), percebemos que as falas revelam uma reorientação discursiva: o professor precisou dialogar com um novo interlocutor — não mais apenas com a turma presencial, mas com a própria mediação pedagógica em ambientes virtuais sem desconsiderar as desigualdades de acesso. Em síntese sobre o planejamento:

Quadro 6 - Resumo da prática: Planejamento

<b>Grau predominante</b>	<b>Tipo(s) de Marca(s) encontrada (s)</b>	<b>Fala docente</b>
Nível IV	E - Adaptativa parcial C - Emergencial efêmera I	1) “Foi preciso desmontar todo o planejamento...” (MÔNICA, informação verbal, 2024). 2) “Passei a planejar considerando o que os alunos tinham...” (NARIZINHO, informação verbal, 2024). 3) “Planejar virou um exercício de tentativa e erro. A cada semana, uma nova plataforma, uma nova demanda.” “Eu planejava pensando mais em como manter o vínculo do que no conteúdo em si.” (Rosinha, informação verbal, 2024).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

De um modo geral, o planejamento deixou de ser uma atividade previsível e passou a ser marcado pela instabilidade. O Nível IV (ensino remoto emergencial) é predominante, nele se vê que a ação de planejar está submetida a uma lógica de improvisação,

entretanto há outros níveis dentro do planejamento como o Nível II (isolamento social) que aborda a questão da necessidade de se pensar estratégias de acolhimento.

Portanto as marcas da pandemia no planejamento escolar estão: o **improviso excessivo** por um lado, porém um plano **menos conteudista e mais afetivo** por outro, ou seja, mais responsivo às condições reais dos estudantes. Essa característica intrínseca ao planejamento se torna central para que o trabalho docente aconteça, embora parte das rotinas tenham retomado o formato pré-pandemia, a **maior flexibilização** ficou incorporada.

Apesar de haver predomínio das marcas de adaptação (**tipo E**), durante a pandemia e para justificar ou comprovar o trabalho das/os professoras/es, foi implementado o plano de aula domiciliar - PAD que correspondia ao plano de aula, porém deveria ser feito dentro de instrumento específico e novo para os professores. Esse plano individual assemelhava-se mais com um plano de ensino, pois reunia todas as atividades a serem realizadas pelos professores dentro do mês corrente. Assim, a proposta era para que a SEDUC e a gestão escolar pudessem acompanhar e monitorar o ensino remoto e a/o professora/or se resguardar quanto aos seus proventos no final do mês. A prática foi abolida quando se encerrou o ensino remoto (**marca tipo C**). Esse plano também era usado para contabilizar a frequência dos docentes da escola.

De um modo geral, o planejamento reduz significativamente sua rigidez ampliando sua flexibilidade. A revisão do plano passou a ser maior especialmente às condições de acesso e à realidade doméstica; o foco no conteúdo e metodologia do plano passa a ter importância equivalente ao acesso à internet, a dispositivos eletrônicos e à disponibilidade de tempo; redução de metas de aprendizagem para competências essenciais e ainda a inserção de estratégias para manter o vínculo com alunas/os e lidar com questões emocionais decorrentes do isolamento. Parte dessas marcas citadas foram extintas tão logo o ensino presencial retomou (Marcas do tipo C) e outras foram reduzidas ou readaptadas (marcas tipo E).

## 5.2 Discutindo os conteúdos curriculares

Os conteúdos escolares, segundo Libâneo (1994), constituem o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes sistematizados e selecionados socialmente, cuja função é possibilitar a formação integral do estudante e sua inserção crítica na sociedade. Sua seleção e organização devem estar condicionadas por fatores econômicos, políticos e culturais, refletindo concepções pedagógicas e finalidades sociais da educação. Assim, eleger



os conteúdos de ensino não se limita apenas à escolha de temas, mas envolve sua organização sequencial, adequação à faixa etária e contextualização na realidade dos alunos.

Selecionar, organizar e definir os conteúdos programáticos é uma atividade do professor que, até a pandemia, costumava conferir uma autonomia compartilhada entre escola e docente. Em geral, os conteúdos são elegidos antes do início do ano letivo nas reuniões conhecidas como jornadas pedagógicas ou semanas pedagógicas em que o coletivo de professoras/es se reúne com a gestão para identificar os que serão abordados e também os excluídos da composição do plano de ensino. Essa escolha deve observar o regime interno da escola, seus valores e possibilidades, as orientações ou diretrizes da Secretaria da Educação e as possibilidades ou competências dos profissionais.

Nesse momento, os conteúdos caracterizados ou como saberes construídos historicamente pela humanidade ou como competências que as/os estudantes devem adquirir, não incorporam os desejos das/os estudantes, suas potencialidades e/ou habilidades e pouco havia espaço para contemplar a realidade estudantil ou trazê-la para se colocar como critério central para escolha dos conteúdos, e, conseqüentemente do currículo.

Não foram poucos os casos observados ao longo da nossa trajetória escolar, em que os conteúdos eram retirados dos índices dos livros e colocados nos planos de ensino para compor o currículo e ser o caminho de trabalho docente. Essa prática arraigada estava tão bem consolidada que era fácil para os profissionais da educação dizerem com clareza quais eram os conteúdos que iam ser vistos na série X ou no ano Y, com pouca margem de flexibilidade. O objetivo era “dar o conteúdo do livro escolhido para aquele grupo” se possível de capa a capa.

Para essa análise, não é do nosso escopo discutir os conteúdos e, conseqüentemente, o currículo, mas identificar como se reconfigurou essa prática de seleção de conteúdos durante a pandemia e nos anos imediatamente seguintes.

Primeiramente, a base de origem dos conteúdos sumiu de cena, o livro didático desapareceu do contexto escolar no sentido de ser lido, utilizado pelas/os alunos. Aqui é preciso deixar claro que não é uma questão particular de uso que está na mesa. Muitas/os estudantes da escola não têm um local apropriado para estudar, inclusive nas visitas a algumas famílias, as casas com no máximo um quarto, quando tinham, era local habitado por diversas pessoas impedindo parte das/os estudantes, conseguirem efetivamente estudar com o livro. O fato de existir famílias grandes com apenas um aparelho móvel disponível foi o ponto mais citado na questão do aprofundamento das desigualdades na educação, porém outros fatores foram aparecendo como a segurança alimentar que passou a comprometer as famílias, pois a

escola ao dar três refeições diárias, reduzia significativamente os gastos com alimentação dos estudantes.

A Prof.<sup>a</sup> Narizinho traz esse dado ao dizer que o livro voltou a ser utilizado, ou seja, é preciso entender como se deu esse retorno, o que vamos comentar no item sobre material de apoio. Essa fala nos faz perceber a retomada dos conteúdos no pós-pandemia, entretanto vamos perceber que esse modelo atual traz uma nova roupagem pedagógica travestida por uma consciência maior das necessidades do aluno, na verdade os alunos tinham o livro didático em mãos, mas para a/o estudante sem a mediação do professor ficava desafiador o seu acesso aos conteúdos de forma autônoma.

No contexto da pandemia de COVID-19, o campo dos conteúdos sofreu impacto expressivo do nível III (fechamento da escola), resultando, principalmente, em marcas: do **tipo B** – substitutiva definitiva, do **tipo D** – emergencial efêmera II e do **tipo G** - Marca institucionalizada. A primeira se refere a conteúdos que, suprimidos durante o ensino remoto emergencial, não retornaram na prática docente após a reabertura das escolas, seja por mudanças curriculares ou por reestruturação de prioridades. A segunda marca diz respeito a conteúdos que dependiam de atividades práticas ou laboratoriais e que, impossibilitados no remoto, foram retomados no ensino presencial. No caso das marcas do tipo G, temos as exigências no pós-pandemia impostas pela SEDUC que trata de reaver conteúdos tidos essenciais que as avaliações mostram que não houve aprendizado.

O programa da Secretaria trata de dois aspectos latentes observados: 1. A recomposição das aprendizagens por meio da priorização de conteúdos especialmente em português e matemática quando deixam novamente o livro didático para fazerem uso dos materiais promovidos pela SEDUC; 2. A busca pela redução das desigualdades, pois se percebe que poucos alunos conseguiram avançar nos seus estudos devido às suas condições em detrimento da grande maioria e esse grande grupo é bem heterogêneo considerando os níveis de aprendizado avaliados pela secretaria. O quadro a seguir faz um resumo sobre as escolhas dos conteúdos vindos das próprias falas dos docentes.

As falas apresentadas no quadro revelam que o recorte curricular não foi apenas técnico, mas também político, envolvendo decisões sobre o que priorizar, o que suprimir e, no cenário pós-pandemia, o que recompor por força de política educacional. As diretrizes de recomposição instituídas pela SEDUC estabelecem, no presente, parâmetros obrigatórios para revisão e retomada de conteúdos, conectando o trabalho docente a metas institucionais voltadas à redução das desigualdades, assim, a influência direta da COVID-19 (nível I) provocou a reflexão para novos sentidos curriculares.

Por outro lado, embora tenha ocorrido uma seleção de conteúdos mais afetiva e estratégica em que muitos docentes priorizaram temas que dialogassem com o momento vivido, como saúde mental, empatia e cidadania, na perspectiva bakhtiniana, o diálogo entre a voz institucional e a voz docente é marcado por tensões: de um lado, a autonomia relativa do professor para selecionar conteúdos; de outro, a imposição de um planejamento atrelado a metas externas. A pandemia não apenas modificou o “o que ensinar”, mas também redefiniu “quem decide” sobre os conteúdos, trazendo a instância administrativa para o centro da prática pedagógica, sobretudo no pós-pandemia. O quadro 7 ilustra a configuração dos conteúdos e a partir das marcas deixadas pela COVID-19.

Quadro 7. Comparativo mostrando a seleção de conteúdos nos três períodos.

Tipo(s) de Marca(s) encontrada (s)	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia
B Substitutiva definitiva	Alguns conteúdos complementares, optativos ou de menor carga horária eram ensinados regularmente.	Conteúdos considerados “não essenciais” foram suprimidos para atender à limitação de tempo e recursos no ensino remoto.	Parte desses conteúdos não retornou ao currículo, tornando-se supressão definitiva.
D Emergencial efêmera II	Conteúdos práticos, laboratoriais e experimentais eram realizados presencialmente.	Foram suspensos por impossibilidade técnica no ensino remoto.	Retomados com a reabertura das escolas, preservando seu formato tradicional.
G Institucionalizada	Não havia diretrizes obrigatórias de recomposição de conteúdos por parte da SEDUC.	Inexistência durante o período remoto emergencial; foco estava na manutenção mínima das atividades.	Instituídas políticas e normativas da SEDUC para recomposição de conteúdos visando mitigar desigualdades, tornando obrigatória sua execução e monitoramento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

A leitura do quadro 7 evidencia que as três marcas identificadas no campo dos conteúdos apresentam trajetórias distintas entre o período anterior à pandemia, o ensino remoto emergencial e o retorno presencial. A **marca B** mostra um movimento de perda gradual: conteúdos presentes no currículo em 2019 foram reduzidos ou suprimidos durante o ensino remoto e, no pós-pandemia, não voltaram a ser ensinados, caracterizando um esvaziamento curricular irreversível em determinadas áreas. A **marca D** apresenta uma via contrária: conteúdos que foram suspensos por impossibilidade técnica no período remoto (como atividades práticas, laboratoriais e experimentais) retornaram integralmente ou

passaram a poder ser realizados após a reabertura das escolas, preservando seu formato original. **A marca G** não tinha presença no cenário pré-pandêmico e tampouco se configurou como prioridade durante o ensino remoto. Contudo, emergiu no pós-pandemia como uma exigência normativa da Secretaria da Educação do Ceará, vinculada às políticas de recomposição de aprendizagens. Essa institucionalização representa uma nova camada de influência sobre a seleção e organização dos conteúdos, deslocando parcialmente a autonomia docente para atender a diretrizes oficiais voltadas à redução das desigualdades intensificadas pela pandemia.

Em linhas gerais, as marcas da pandemia sobre as práticas docentes em torno dos conteúdos escolares foram **a supressão definitiva de conteúdos** em que tópicos e habilidades de várias componentes curriculares, considerados não essenciais durante o ensino remoto, foram excluídos e não retornaram no pós-pandemia; **a retomada de conteúdos práticos e outras possibilidades típicas do formato presencial** pois há que dependiam de atividades presenciais (laboratórios, experimentos, práticas corporais) foram suspensos na pandemia e retomados integralmente no presencial e **a institucionalização da recomposição de conteúdos** como medida obrigatória de estratégias para recompor aprendizagens, determinada por políticas da SEDUC-CE, visando reduzir desigualdades educacionais.

Apesar das práticas docentes serem interligadas, esse modelo de divisão para análise torna mais fácil um olhar sobre as ações da pandemia na escola. No aspecto dos conteúdos programáticos, de um modo geral, o impacto da pandemia não foi homogêneo, assim como em todas as práticas estudadas: enquanto algumas perdas se consolidaram (B), outras práticas foram retomadas (D) e novas demandas se institucionalizaram (G), compondo um cenário híbrido em que permanências, rupturas e inovações passaram a coexistir.

### 5.3 As aulas em meio à pandemia

As aulas constituem o espaço central da prática pedagógica, onde se concretizam as mediações entre professor, aluno e conhecimento. Para Libâneo (1994, p. 55), a aula, propriamente dita, constitui-se como unidade básica do trabalho docente, “um conjunto de ações sistematizadas da/o professora/or que, em interação com as/os alunas/os, visa à apropriação ativa e consciente do conhecimento”. Ou seja, transcendendo o espaço de transmissão de conteúdos, a aula é um momento de interação intencional, planejamento e mediação de saberes.

No contexto da pandemia da COVID-19, essa unidade central sofreu transformações profundas: deslocou-se para ambientes virtuais ou híbridos, exigindo dos professores reconfiguração de objetivos, metodologias e formas de comunicação. Assim, o processo de aprendizagem, como um enunciado vivo (Bakhtin, 1997), se estabelece no diálogo para além de professoras/es e estudantes. As famílias, as tecnologias digitais (telas, câmeras desligadas, conexões instáveis, entre outros) e as políticas públicas ganham relevância nessa mediação de saberes, atravessam as práticas docentes gerando, por vezes, ruídos ou tensões no ambiente específico da sala de aula que também foi profundamente e provisoriamente modificado.

A análise das aulas e sua reconfiguração no pós-pandemia requer, portanto, ouvir os professores e interpretar seus enunciados no contexto histórico concreto da pandemia, procurando compreender como os professores lidaram com todas as mudanças no seu modo de ensinar, como resume a fala de uma professora “A aula virou uma tela silenciosa, onde eu não sabia se estavam me ouvindo ou se tinham ido embora.”(Magali, informação verbal, 2024).

Provisoriamente, as aulas perderam, por exemplo, o corpo, o olhar e o tempo compartilhado, mas foram incorporados novamente, no pós-pandemia, caracterizando a **marca emergencial efêmera II**, tipo D. Essas marcas se relacionam com o nível III, que trata do fechamento físico das escolas. Entretanto, as aulas foram impactadas em todos os níveis, como nível I, quando professores mesmo adoecidos ou em luto ministravam suas aulas para garantir seus recursos ao final do mês e no Nível III com o avanço das tecnologias digitais e suas infinitas possibilidades de recursos e/ou usos, mas que poucos sabiam como utilizar.

Todavia, os níveis III (ausência da presença física) e IV (mediação tecnológica), ou seja, o fechamento da escola, a proibição do ensino presencial, o avanço do ensino emergencial remoto e a ascensão das tecnologias digitais, se interconectam nesse momento de apagamento da presença, alterando profundamente a experiência da aula, uma vez que nesse espaço-tempo tradicional houve rupturas profundas como a fragilização da relação dialógica, especialmente, a partir desses graus, expressos nos discursos docente ao relataram sobre a sensação de falar para o vazio.

Se por um lado a aula perdeu, temporariamente, parte de sua corporeidade, também abriu espaço para novas formas de escuta e expressão, logo, essas marcas deixam de ser apenas cicatrizes, passando a ser também vestígios de reinvenção. Vale reforçar que a pandemia, com todos os seus graus de influência, provocou deslocamentos que ainda reverberam nas vozes docentes. Portanto, se houve marcas provisórias retomadas pelo retorno

físico, também emergiram outras que foram intensificadas ou reajustadas como **espaço de escuta, de diálogo e de memória** e continuaram no pós-pandemia, **marcas do tipo E**.

De todo modo, nessas transições de ensino presencial para ensino emergencial remoto e vice-versa, há registros de **marcas inéditas** com o uso consolidado das plataformas digitais nas modalidades de ensino síncrono e assíncrono (**Tipo A, consolidada inédita**), práticas improvisadas de sobrevivência pedagógica (**Tipo C, emergencial efêmera I**); as formas híbridas que continuam na atualidade (**Tipo E, adaptativa parcial**) embora esta última seja desafiadora tanto do ponto de vista estrutural quanto do pedagógico.

### **5.3.1. Os objetivos das aulas**

A pandemia impôs uma redefinição dos objetivos das aulas. Antes centrados no domínio integral dos conteúdos curriculares, os objetivos deslocaram-se para metas mais básicas, voltadas à manutenção de vínculos e ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais, como expressa a professora: “Meu objetivo era que eles aparecessem, que se sentissem acolhidos... Ensinar virou também cuidar” (Emília, informação verbal, 2024).

Em relação às aulas, as marcas encontradas nos objetivos têm origem em grande parte nos níveis I e IV, e sua natureza predominante está no **Tipo E** (Adaptativa parcial), uma vez que os objetivos não desapareceram, mas foram redimensionados sobretudo pelas características particulares do ensino remoto e a busca persistente por retomar ou manter vínculos com o alunado. Essa evidência emerge das falas das professoras: “No remoto, eu tinha que me contentar em que eles entendessem o básico, porque a interação era mínima.” (Magali, informação verbal, 2024 [sic]) e “Os objetivos ficaram mais voltados a manter o vínculo do que cumprir todo o conteúdo.” (Mônica, informação verbal, 2024). A primeira docente coloca a questão da dificuldade intrínseca ao ensino não presencial, suas possibilidades e dificuldades enquanto que a segunda apresenta o câmbio parcial nos objetivos escolares, o que significa dizer que há uma redução de expectativas, revelando uma tensão entre o ideal pedagógico e a viabilidade operacional no contexto pandêmico.

No processo de deslocamento dos objetivos pedagógicos, o vínculo emocional ganha ainda mais relevância, ou seja, a prática docente se expande para incluir o cuidado, a escuta ativa, e a presença afetiva (características típicas dos níveis I – impacto direto da COVID-19) e II (isolamento social), com medidas que seguem evidenciadas e que foram importantes na retomada quando as ondas de pânico coletivas nas salas de aula estavam

acontecendo de forma pronunciada. O quadro 8, a seguir, ilustra e resume melhor a análise dos objetivos das aulas durante a pandemia.

Quadro 8. As Características dos objetivos das aulas.

Nível predominante	Tipo de marca	Fala docente	Observações
IV	E Adaptativa parcial	1) “Entendessem o básico...” (Magali). 2) “Objetivos voltados a manter o vínculo...” (Mônica).	Objetivos cognitivos reduziram-se enquanto os de dimensão socioemocional ganharam centralidade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

O deslocamento de objetivos reflete a ideia de “reorientação do enunciado” (Bakhtin, 2011): o objetivo deixou de ser apenas transmitir conteúdos e passou a garantir a continuidade do diálogo pedagógico em meio à ruptura do espaço escolar. O quadro seguinte completa a análise.

Quadro 9. As características dos objetivos das aulas nos três períodos.

Tipo(s) de Marca(s)	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia	Falas Docentes
E Adaptativa Parcial	Objetivos amplos, alinhados ao currículo e aos planos de ensino; foco cognitivo.	Redução e priorização de objetivos essenciais; Ênfase em manter o vínculo pedagógico.	Retorno parcial aos objetivos originais, com maior sensibilidade ao tempo pedagógico e a dimensão socioemocional.	“No remoto, eu tinha que me contentar em que eles entendessem o básico...” (Magali).
F Latente pós-pandemia	Dimensão socioemocional menos explicitada como objetivo.	Docentes começaram a incluir vínculos e afeto aos objetivos pedagógicos.	Fortalecimento da dimensão socioemocional nos objetivos.	“Os objetivos ficaram mais voltados a manter o vínculo...” (Mônica).
G Institucionalizada	Ausência de objetivos formais de <b>recomposição</b> definidos por norma central.	Identificação de defasagens e perdas de aprendizagem; foco em “manter o mínimo”.	Objetivos de recomposição passam a ser diretriz oficial (SEDUC): metas e acompanhamento à redução de desigualdades.	[...] A gente percebeu que houve uma grande defasagem de aprendizagem [...]” (Narizinho). “[...] no retorno presencial, a palavra que mais escutamos era a recomposição das aprendizagens [...]” (Pedrinho).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

O quadro 9 deixa claro como a crise sanitária desloca a centralidade dos objetivos escolares. Antes, a predominância da lógica cognitiva, com foco nos conteúdos e metas curriculares que vão sendo relativizadas pela pandemia, e simultaneamente a manutenção do vínculo e o cuidado socioemocional vão sendo alçados no nível de importância. Essa mudança de objetivos, mesmo que parcial, impactou diretamente nos conteúdos escolares reduzindo sua abrangência, portanto, **a dimensão relacional reconfigurada em objetivo pedagógico em si** é uma importante marca da pandemia.

Por outro lado, no pós-pandemia, todavia, emerge uma nova marca: a **institucionalização da recomposição das aprendizagens para reduzir as desigualdades** (marca G). A Secretaria da Educação do Estado do Ceará passou a orientar objetivos explícitos voltados para reduzir as desigualdades educacionais advindas do período pandêmico, vinculando-os às avaliações externas (que retornaremos no subtópico de avaliação escolar) e ao monitoramento da aprendizagem. As falas das/os professoras/es a seguir possibilitam essa análise. Dizem elas/es:

...A gente percebeu uma grande defasagem de aprendizagem de conteúdos. Muitos alunos voltaram sem conseguir acompanhar nem o que antes era considerado básico. Isso nos obrigou a repensar os objetivos das aulas e priorizar aquilo que fosse realmente essencial, deixando claro que haveria necessidade de uma recomposição das aprendizagens. (NARIZINHO, informação verbal, 2024)

...Com o retorno presencial, a palavra que mais escutávamos era [re]composição das aprendizagens. A Secretaria cobrava metas, os gestores traziam planilhas, e nós tínhamos que alinhar os objetivos das aulas a esse discurso oficial. Ficava evidente que o planejamento agora deveria contemplar não só o que ensinar, mas como recuperar aquilo que os estudantes não tinham conseguido aprender durante o remoto. (PEDRINHO, informação verbal, 2024).

Assim, há percepção de que os objetivos das aulas, historicamente vinculados a finalidades sociais e cognitivas da educação (Libâneo, 2012) foram desestabilizados no contexto pandêmico, deslocados para abranger dimensões subjetivas e de cuidado, evidenciando a natureza dialógica do processo de ensino e aprendizagem (Bakhtin, 1992) quando os objetivos transcendem as prescrições normativas e se reconstroem na prática a partir da interação entre professoras/es, estudantes e condições históricas.

Em suma, as marcas principais encontradas nos objetivos das aulas E, F e G se entrelaçam, revelando que eles tiveram seu caráter técnico reduzido e passaram a compor um cenário de negociação simbólica e de imposição institucional explícita, isto é, a pandemia do novo coronavírus não só alterou o “o quê” ensinar, mas também o “para quê” ensinar.



### 5.3.2. *A sala de aula, os métodos e meios de ensino.*

O processo de ensino é caracterizado pela junção das atividades de alunas/os e professoras/es e pela relação objetivo-conteúdo, estabelecem-se os métodos de ensino considerando os recursos (ou meios de ensino) disponíveis para viabilidade organizacional e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem. (Libâneo, 1994, p. 149-173).

Todos os elementos citados - objetivos, conteúdos, métodos e meios - foram afetados pela pandemia, logo a soma de todas essas influências gerou amplas mudanças no fazer pedagógico em se tratando de mediação de saberes. Nessa dimensão, como núcleo visível da prática docente por excelência, houveram marcas de natureza e intensidade variáveis nos níveis III e IV, pois o fechamento das escolas impôs a ausência física e o ensino remoto emergencial trouxe novas mediações, por exemplo.

A primeira mudança está no espaço físico, a sala de aula tradicionalmente conhecida é fechada e passa a ser considerada apenas no aspecto simbólico representado pelos ambientes virtuais de aprendizagem, a sala agora é virtual e entra no campo do imaginário, marca do **tipo C - emergencial efêmera I**, e retorna no pós pandemia aos moldes do ensino anterior, a própria estruturação da sala foi retornando ao formato mais antigo, não houve registro de inovações significativas na educação básica, nesse sentido.

No âmbito virtual, temos várias mudanças exigidas por um ambiente peculiar com limites e possibilidades próprias. O professor Bento relata: “No início, eu me sentia dando aula para o nada, porque a câmera ficava desligada e não havia retorno” (Prof. Bento, informação verbal, 2024). Essa ausência de interação imediata afetou não só a motivação, mas também a dinâmica de ensino, exigindo novas estratégias discursivas para manter o vínculo. Muitas vezes, a velocidade para desenvolver essas estratégias improvisadas dependia dos poucos minutos de interação que se tinha, ou seja, o improviso, que passa de plano B para regra naquele contexto. A professora Rosinha sublinha que “o improviso passou a fazer parte de todas as aulas, porque às vezes a internet caía e eu tinha que inventar na hora” (Prof.<sup>a</sup> Rosinha, informação verbal, 2024). Esse improviso constante se configurou como uma forma de resistência e criatividade, mas levado ao extremo também se torna fonte de estresse.

Com a volta às aulas presenciais, algumas dessas estratégias – como o uso de plataformas de apoio – permaneceram de forma bem reduzida, mas a oralidade e a interação face a face retomaram protagonismo, indicando uma hibridização parcial do formato, no primeiro momento, pois as dificuldades estruturais, pedagógicas e pessoais impediram a

manutenção por mais tempo do ensino híbrido e, ao fim dessa pesquisa, ao menos na escola investigada, não foram identificadas práticas, além das reuniões virtuais de planejamento e formação docente (que comentaremos mais adiante). O quadro 10 apresenta as primeiras marcas da pandemia na metodologia de ensino, nos meios utilizados e na própria sala de aula.

Quadro 10. As marcas da pandemia na metodologia das aulas.

Nível predominante	Tipo de marca	Fala docente	Exemplos
III, IV	A Consolidada inédita;  C, D Emergencial efêmera I e II;  E Adaptativa parcial	1) “Aula para o nada, câmera desligada...” (Bento). 2) “O improviso passou a fazer parte de todas as aulas...” (Rosinha).	Plataformas permanecem; improvisos se diluem; metodologias híbridas se consolidam. O celular passa a ser central e depois retoma o status de “vilão” no processo de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

Nesse primeiro quadro sobre metodologias das aulas, deduzimos que a noção de dialogismo bakhtiniano é central: a metodologia não foi apenas técnica, mas um esforço para recriar interações em um espaço discursivo empobrecido pela ausência de resposta imediata do aluno. Além disso, podemos refletir sobre as três marcas depreendidas dos enunciados docentes. Na **marca A**, temos uso de plataformas digitais (Google Meet, Classroom, WhatsApp, entre várias outras) como recurso permanente, não temos notícia de tão farto uso das tecnologias digitais em qualquer época na história da educação básica.

As **Marcas C e D** aparecem em diversos exemplos, como elementos que desapareceram e ressurgiram com a sala de aula física e todo seu cenário, o corpo, o olhar, ou que surgiram ou ganharam importância na pandemia para depois se desvanecerem ou tornarem-se secundários como os improvisos diante da instabilidade tecnológica e o uso do celular propriamente dito. Da **marca E**, temos o exemplo do ensino híbrido consolidado como alternativa posta sempre que o professor e a escola considerem importante fazer uso desse recurso.

O quadro 11, a seguir, amplia o aprofundamento dessa reflexão retratando as condições dessas marcas nos três cenários e suas alterações associadas às falas das/os docentes já citadas no tópico.

Quadro 11. Metodologia das aulas no contexto da pandemia.

Tipo(s) de Marca(s) encontrada(s)	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia	Falas Docentes
A Consolidada inédita	Metodologias presenciais predominavam, com uso pontual de tecnologia.	Plataformas digitais tornaram-se centrais (Google Meet, WhatsApp, Classroom).	Permanência do uso digital como recurso complementar.	“No início, eu me sentia dando aula para o nada, porque a câmera ficava desligada.” (BENTO).
C Emergencial efêmera I	Pouco uso de improvisos tecnológicos.	Estratégias improvisadas constantes devido a falhas de conexão.	Parte dessas práticas desapareceu no retorno presencial.	“O imprevisto passou a fazer parte de todas as aulas...” (ROSINHA).
D Emergencial efêmera II	Uso marginal do celular, muitas vezes visto como distração.	Celular tornou-se pilar das interações (WhatsApp, envio de tarefas).	Retornou à condição secundária, restrito a situações específicas.	“Durante o remoto, o celular era meu quadro e meu livro; agora, voltou a ser coadjuvante.” (VISCONDE).
E Adaptativa parcial	Aulas presenciais com metodologias conhecidas.	Ajustes contínuos para adaptar conteúdo ao Ensino remoto.	Consolidação de práticas híbridas (digital + presencial).	“Tive que aprender a transformar o que era presencial em atividades online.” (PEDRINHO).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

A análise desta pesquisa centra-se na questão geral das metodologias e não nas especificidades de cada docente, uma vez que cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares têm metodologias próprias para a mediação pedagógica. No entanto, todas sofreram impactos mostrados no quadro 12 com professores de áreas diversas relatando suas dificuldades. Com segurança, podemos afirmar que, segundo as nossas observações e falas docentes, a mediação pedagógica, na dimensão da metodologia de ensino envolvendo espaço físico, métodos e meios de ensino foi a mais impactada pela pandemia.

O quadro mostra que, se por um lado consolidou-se a presença das plataformas digitais (**marca A**), por outro, práticas improvisadas (**marca C**) foram transitórias e se perderam com o retorno para o ensino presencial. O celular se destacou como exemplo de **marca D**, assumindo na pandemia um papel central que não tinha antes e voltando a um lugar periférico no pós-pandemia. Já a **marca E** reflete a permanência do ensino híbrido, uma herança metodológica que se consolidou. Na perspectiva bakhtiniana, o imprevisto, o silêncio

e o recurso digital expressam a luta dos professores para manter a dialogicidade viva em um espaço reconfigurado, no qual a palavra circulava por novos canais, nem sempre estáveis.

### 5.3.3. *A avaliação escolar*

Vamos iniciar essa discussão com duas frases emblemáticas das docentes: ‘Como avaliar se eu nem sei se ele conseguiu assistir à aula?’ (prof.<sup>a</sup> Emília, informação verbal, 2024) e ‘A avaliação virou um dilema ético.’ (Prof.<sup>a</sup> Magali, informação verbal, 2024).’’

Os processos avaliativos são tarefas necessárias e permanentes do trabalho docente para identificar ou mensurar o quão os objetivos foram alcançados (Libâneo, 1994, p. 195). Resolvemos separá-la como item à parte para melhor analisar devido à sua natureza peculiar e, assim, identificarmos os vestígios na pandemia em suas dinâmicas internas. Não faz parte do escopo deste trabalho fazer uma discussão sobre cada tipo de avaliação e suas possibilidades, porém subdividimos em dois tópicos, a partir da sua origem e de sua abrangência. Assim tentaremos compreender a avaliação em duas dimensões.

A primeira é a avaliação feita pela escola por meio do seu quadro de professoras/es, a chamada avaliação interna, considerando todos os seus aspectos ou dimensões, somativa, diagnóstica ou formativa dentro de um mesmo bloco. Para essa modalidade, incluímos sobretudo a forma como se deu o acompanhamento da aprendizagem das/os alunas/os. A segunda trata da avaliação externa ou avaliação de larga escala que, no caso do Ceará, compreende o SAEB<sup>45</sup> e o SPAECE<sup>46</sup>.

A avaliação foi uma das dimensões mais tensionadas pela pandemia. O fechamento das escolas (**Nível III**) e a implementação do ensino remoto emergencial (**Nível IV**) obrigaram as/os professoras/es a reinventar estratégias de acompanhamento da aprendizagem. Entre improvisos e novos formatos, surgiram marcas que vão desde adaptações pontuais até a institucionalização da recomposição das aprendizagens, especialmente vinculada às avaliações externas. Os quadros 12 e 13 apresentam, respectivamente, as

---

<sup>45</sup> SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em 16 de agosto de 2025.

<sup>46</sup> SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, é um sistema de avaliação externa em larga escala que busca avaliar o desenvolvimento e o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio em Língua Portuguesa e Matemática. Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino. In: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaeca/>. Acesso em 16 de agosto de 2025.

situações das avaliações internas e externas, no contexto associada às falas dos profissionais da educação.

Quadro 12. Situação da Avaliação Escolar interna.

Tipo(s) de Marca(s) encontrada(s)	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia	Falas Docentes
A Consolidada inédita	Formulários online, jogos digitais e atividades domiciliares impressas não faziam parte da rotina.	Google Forms, jogos interativos online e materiais impressos para estudantes sem acesso à internet; famílias passaram a intermediar a devolução.	Essas práticas se consolidaram como <b>alternativa complementar</b> : o uso de formulários e jogos no híbrido e atividades impressas em períodos de recuperação ou reforço.	“Começamos a usar formulário e até jogos para avaliar; isso nunca tinha acontecido antes.” (Mônica). “As famílias vinham pegar os pacotes de atividades e depois devolviam, era a única forma de avaliar quem não tinha internet” (Rosinha).
E Adaptativa parcial	Predomínio de provas escritas, aplicadas presencialmente.	Uso de trabalhos, vídeos, áudios, registros enviados por celular e plataformas digitais.	Parte dessas práticas formativas se manteve como complemento.	“Não tinha como avaliar igual antes; passei a pedir trabalhos, vídeos, registros” (Narizinho).
C Emergencial efêmera	Avaliações presenciais regulares.	Estratégias improvisadas para dar algum feedback (auto-avaliação rápida, mensagens via <i>WhatsApp</i> ).	Essas práticas desapareceram no retorno.	“Às vezes eu pedia só para mandarem uma foto de qualquer coisa, só para marcar presença” (Rosinha).
F Latente pós-pandemia	Avaliação formativa pouco sistematizada.	Cresceu em importância pela inviabilidade da prova tradicional.	Ganhou maior valorização, integrando práticas cotidianas para acompanhar a aprendizagem.	“Era difícil saber se o aluno estava mesmo fazendo, mas ficou claro que a avaliação tinha que ser mais pelo processo” (Pedrinho).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

Quadro 13. Situação da Avaliação Externa ou de larga escala.

Tipo(s) de Marca(s) encontrada(s)	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia	Falas Docentes
E Adaptativa parcial	Avaliações externas (SPAECE, SAEB) regulares, mas com espaço maior para o professor negociar o tempo de ensino.	Tentativa de alinhar atividades do remoto às competências avaliadas externamente.	Professores incorporam estratégias de treino de descritores <sup>47</sup> às aulas de recomposição.	“A gente tentava adaptar as atividades online para não deixar os descritores totalmente de lado.” (Mônica).
G Institucionalizada	Preparação dos alunos articulada ao ensino regular.	Suspensão das provas durante o isolamento.	Retomada com maior pressão: recomposição de aprendizagens, foco em descritores e monitoramento pela SEDUC.	“A pressão aumentou para dar conta dos descritores das avaliações externas.” (Visconde). “No retorno, parecia que tudo girava em torno das metas do SPAECE.” (Rosinha)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

A discussão sobre avaliação escolar, especialmente a interna, nos mostra o poder de flexibilidade, resistência e improviso, a partir da capacidade criativa dos docentes na tentativa de manter algum acompanhamento pedagógico mesmo em condições adversas. As **marcas E e F**, por exemplo, no quadro 12, indicam que, a partir da pandemia, a avaliação formativa ganhou maior legitimidade e passou a ser vista como ainda mais necessária no cotidiano escolar. No auge da pandemia, chegou a ser o único meio possível de avaliar.

A inserção de formulários digitais, jogos interativos e atividades domiciliares impressas durante a pandemia configura a marca **tipo A** – consolidada inédita, pois introduziu um conjunto de instrumentos avaliativos que não faziam parte da cultura da escola de tempo integral. Esses instrumentais surgem a partir da necessidade de ampliar o alcance e assegurar a participação de estudantes em condições desiguais de acesso. No entanto, o que garantiu sua permanência no pós-pandemia foi a convergência com a diretriz do Conselho Estadual de

<sup>47</sup> Os descritores são competências e habilidades que traduzir-se por elementos necessários ao aprendizado do estudante. Compõem uma matriz de saberes que são utilizados para acompanhar a aprendizagem e a qualidade do ensino.

Educação do Estado do Ceará - CEE, o continuum curricular<sup>48</sup>, que determinava a impossibilidade de reprovação durante o período crítico, redirecionando a avaliação para a função diagnóstica e formativa. Nessa lógica, a avaliação deixou de ter caráter excludente e passou a ser compreendida como processo contínuo, orientado para a redução das defasagens na aprendizagem e também pela equidade.

Os discursos das/os professoras/es evidenciam esse processo de forma bastante clara: “As famílias vinham pegar o conjunto ou bloco de atividades e depois devolviam, era a única forma de avaliar quem não tinha internet” (Rosinha, informação verbal, 2024). Isso mostra a entrada da família como mediadora avaliativa.

Outro enunciado importante foi da professora Mônica sobre o ineditismo das ferramentas digitais. Ela diz: “Começamos a usar formulário e até jogos para avaliar; isso nunca tinha acontecido antes” (Mônica, informação verbal, 2024). Ou seja, explicita o caráter inovador que se consolidou no híbrido. Esse deslocamento confirma que a avaliação feita pela escola, mais do que classificar, passou a acompanhar o estudante no seu percurso, reforçando o papel dialógico da prática docente (Bakhtin, 1992) e seu compromisso social (Libâneo, 2012).

A avaliação em larga escala apresenta dois tipos de marcas. Na dimensão institucional da pandemia: durante o isolamento, desapareceu, mas retornou dois anos depois, marca do **tipo D**, efêmera emergencial II. Isso explica, em grande parte, a pouca variação dos índices da educação no período, cujos dados consideraram a última proficiência mensurada para os estudantes (2019) associadas aos números de aprovações e frequência (próximo a 100%, considerando as diretrizes do CEE). Não faz parte da análise a discussão sobre esse “rearranjo” pedagógico dos índices do IDEB, porém buscamos perceber como a pandemia modificou as avaliações de larga escala.

O retorno da avaliação externa ganha mais força, sendo reconfigurada como eixo da recomposição curricular (**marca G**). Além disso, outra importante alteração está no cálculo dos índices que vão colocar a proficiência dos estudantes em Português e Matemática em níveis superiores em detrimento das taxas de fluxo (abandono, aprovação e reprovação), o que pode apresentar números mais próximos da realidade da qualidade efetiva do ensino, essa decisão é de origem política e não fruto da COVID-19.

---

<sup>48</sup> Parecer 0386/2021 do CEE que orienta todo o processo de retorno das escolas ao ensino presencial e diante da continuidade da pandemia, algumas normas tinha caráter de recomendação e outras não como garantir o avanço escolar dos estudantes para o ano subsequente do ponto de vista institucional, mas recomendando persistente que a escola busque formas de compensar pedagogicamente as perdas em termos de defasagem dos conteúdos.

Resumidamente, podemos concluir que houve uma profunda reconfiguração da avaliação escolar, sobretudo a avaliação dentro do ambiente escolar. Neste espaço, práticas inéditas como o uso de **formulários digitais, jogos interativos e atividades domiciliares impressas (marca A)** ampliaram as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem, revelando tanto a criatividade docente quanto a entrada das **famílias como mediadoras** do processo. Ao lado disso, improvisos (**marca C**) e adaptações (**marca E**) marcaram o período remoto, mas o que se consolidou foi **a valorização da avaliação formativa (marca F)**, entendida como acompanhamento contínuo e não como instrumento classificatório.

Essa mudança na avaliação interna também foi comprometida pela diretriz do CEE - o continuum curricular - ao estabelecer que nenhum estudante poderia ser reprovado durante e logo após a pandemia. A avaliação abandona seu aspecto excludente para assumir uma função diagnóstica e acolhedora, voltada à recomposição das aprendizagens e à redução das desigualdades. Como expressou Rosinha: “As famílias vinham pegar os pacotes de atividades e depois devolviam, era a única forma de avaliar quem não tinha internet” (informação verbal, 2024), revelando que a mediação comunitária substituiu os mecanismos formais de mensuração.

Entretanto, na avaliação externa o tom foi outro, a suspensão das provas durante o isolamento foi seguida por uma retomada sob maior pressão, centrada na recomposição e nos descritores (**marca G**). Essa intensificação institucional, como lembram Visconde e Rosinha, fez com que o retorno às aulas presenciais fosse acompanhado de forte cobrança em torno do SPAECE e das metas de desempenho.

Portanto, ambas as dimensões da avaliação escolar evidenciam a polifonia do período pandêmico: de um lado, a **voz docente**, que experimentou e consolidou novas formas de acompanhar a aprendizagem; de outro, a **voz institucional**, que reforçou a regulação por meio da recomposição curricular e da retomada das avaliações em larga escala. O resultado é uma avaliação marcada menos pela função de selecionar e mais pelo papel de negociar sentidos e trajetórias, em diálogo com o contexto histórico e social vivido.

Em síntese, as aulas e suas dimensões, no contexto da pandemia, deixaram **marcas múltiplas e duradouras**. Os objetivos foram ressignificados, deslocando-se do cumprimento do currículo para o cuidado socioemocional e, no pós-pandemia, para a recomposição das aprendizagens, uma política institucionalizada. As metodologias revelaram tanto a consolidação de práticas digitais quanto a efemeridade de improvisos e a retomada de recursos antes marginais, como o celular. Na avaliação, interna e externa, emergiram novos modos de acompanhamento, maior valorização do processo formativo e forte regulação pelas



políticas de recomposição. Nesse cenário como um todo, as aulas se configuraram como espaço de negociação entre vozes docentes, discentes e institucionais, confirmando sua natureza dialógica e a centralidade que ocupam no processo educativo.

#### 5.4 Formação docente

Podemos compreender a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal que não se limita somente à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas engloba a construção da identidade e do papel social da/o professora/or. Como assinala Libâneo (2012), a docência demanda permanente atualização, reflexão crítica e ressignificação de saberes, uma vez que a/o docente é sujeita/o histórico situada/o em contextos dinâmicos.

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona essa dimensão de modo significativo, pois demandou das/os professoras/es uma reinvenção acelerada de suas práticas e um engajamento intenso em processos formativos, tanto institucionais quanto autônomos. Embora não seja uma prática pedagógica de interação direta com os estudantes, no contexto em apreço, precisa ser analisada, pois, além de apresentar registros robustos da pandemia, contribui para compreender uma parte importante das marcas dessa experiência na docência.

Durante a crise sanitária, a formação docente transcende o espaço institucional e torna-se, também, um exercício de sobrevivência pedagógica. As condições inéditas do ensino remoto emergencial (**Nível IV**) exigiram das/os professoras/es a busca aligeirada por conhecimentos sobre plataformas digitais, metodologias alternativas e novas formas de interação com as/os estudantes. Nesse turbilhão, surgiram variadas marcas pandêmicas: desde a consolidação de práticas inéditas (**marca A**) como cursos online e *lives*, até improvisos autoformativos (**marca C**), passando pela institucionalização da recomposição das aprendizagens como eixo central de diversas formações realizadas no período (**marca G**). Ao mesmo tempo, a ausência das reuniões presenciais (**marca B**) e o excesso de cobranças institucionais evidenciaram a ambivalência do processo formativo, ora emancipador, ora regulador.

O quadro 14 demonstra a influência da COVID-19 na formação continuada dos docentes.

Quadro 14. A formação docente no contexto pandêmico

<b>Tipo(s) de Marca(s) encontrada(s)</b>	<b>Situação pré-pandemia</b>	<b>Alterações na pandemia</b>	<b>Situação pós-pandemia</b>	<b>Falas Docentes</b>
A Consolidada inédita	Formação continuada presencial, promovida pela SEDUC, Crede ou Sefor e encontros escolares.	Lives, cursos online e plataformas digitais se tornaram centrais, viabilizando a participação de mais docentes.	Permanência das formações virtuais, especialmente em planejamento e cursos da SEDUC.	“Participei de formação pelo celular, coisa que nunca tinha acontecido.” (VISCONDE).
B Substitutiva definitiva	Encontros presenciais eram o padrão (na escola e nos núcleos de formação).	Suspensão de reuniões pedagógicas presenciais.	Houve retorno parcial, mas muitas foram substituídas por encontros virtuais.	“As reuniões presenciais praticamente sumiram naquele período.” (PEDRINHO).
C Emergencial efêmera I	Formação sistemática pela Secretaria.	Autoformação em tutoriais do YouTube, troca de experiências em grupos de WhatsApp e apoio entre pares.	Reduziu-se com o retorno, mas deixou memória de práticas improvisadas.	“Aprendi mexendo no YouTube, não foi em curso da SEDUC.” (MAGALI).
F Latente pós-pandemia	Formação continuada prevista em planos de carreira e programas institucionais.	Intensificada pela necessidade urgente de aprender a lidar com tecnologias digitais.	Consolidada como exigência permanente, agora com foco em recomposição.	“Tudo que a gente fazia tinha que ter foco em recomposição de aprendizagem.” (NARIZINHO).
G Institucionalizada	Formação orientada por diretrizes gerais nacionais e estaduais.	Pandemia trouxe formações de caráter emergencial e instrumental.	Institucionalização da recomposição como meta das formações, reforçando a regulação pela SEDUC.	“As formações eram todas voltadas para cumprir as metas da Secretaria.” (ROSINHA).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

A formação docente no período pandêmico foi atravessada por contradições. Se, por um lado, houve democratização de acesso, com a participação ampliada em cursos e encontros virtuais (**marca A**), por outro, o excesso de atividades remotas gerou fadiga e sobrecarga. A autoformação espontânea (**marca C**) ilustra a criatividade e a resistência dos

professores em manter o processo formativo vivo, mas também revela a insuficiência do suporte institucional naquele momento.

A escola começou sua prática virtual cerca de um mês antes da SEDUC iniciar a estruturar o ensino remoto. As primeiras atividades tanto de formação quanto de aula virtual foram na plataforma Jitsi Meet. O pacote Google Suíte foi incorporado apenas posteriormente, o que demandou grande trabalho para transpor para a nova plataforma.

O retorno presencial também trouxe uma dupla face: de um lado, o resgate parcial das reuniões presenciais (**marca B**); de outro, a consolidação da recomposição das aprendizagens como eixo central das formações continuadas, configurando um processo de institucionalização (**marca G**) que, por vezes, reduziu a autonomia docente em nome das metas estabelecidas pela Secretaria. Como observa Bakhtin (1992), toda formação é um espaço de polifonia: nela circulam vozes institucionais, vozes docentes e vozes comunitárias, em constante tensão.

Nesse sentido, a formação durante e após a pandemia pode ser compreendida como lugar de aprendizagem, resistência e regulação. Foi um espaço para os professores se reinventarem, mas também um espaço em que se sentiram controlados. Suas narrativas evidenciam tanto a potência da coletividade quanto os limites de uma política que, ao institucionalizar a recomposição das aprendizagens, por vezes silenciou a singularidade dos sujeitos da prática.

Em síntese, a formação docente no contexto da pandemia foi marcada por uma tensão permanente entre **inovação e regulação**. De um lado, os professores vivenciaram a expansão de novas possibilidades formativas, como cursos virtuais, autoformação e trocas em redes digitais; de outro, enfrentaram a crescente institucionalização das políticas de recomposição das aprendizagens como eixo estruturante, o que limitou margens de autonomia. Há relatos evidenciando esta dicotomia entre o novo e o obrigatório, como o da professora Mônica. Ela diz: “Na pandemia, a gente teve que dominar a tecnologia de uma vez...” Em outro momento ela retoma o tema ao afirmar: “(...) A gente teve que aprender rápido para não perder os alunos” (Prof.<sup>a</sup> Mônica, informação verbal, 2024).

Essa experiência não apenas ampliou repertórios e competências, mas também alterou a maneira como os docentes se relacionam entre si, com a escola e com a Secretaria, abrindo caminho para reflexões sobre a identidade profissional, uma vez que não se tratou apenas de uma questão técnica, como sintetiza um professor: “O problema não era só saber usar, era saber se o aluno tinha como acessar”(prof. Visconde, informação verbal, 2024). Esse movimento nos conduz ao próximo tópico, Relações Interpessoais, no qual se evidencia a

reconfiguração dos vínculos entre professores, estudantes, famílias e gestores, revelando tanto fragilidades quanto novas formas de solidariedade e colaboração.

### 5.5 Relações interpessoais

As práticas docentes de estabelecer relações foram reconfiguradas. Houve aproximações inesperadas e distanciamentos dolorosos. “Alguns alunos me mandavam mensagem só para conversar, outros desapareceram” (prof. Emília, informação verbal, 2024).

As relações interpessoais constituem uma dimensão essencial do trabalho docente, pois a escola é, antes de tudo, espaço de encontros, diálogos e convivência. Para Libâneo (2012), o processo educativo só acontece na interação entre sujeitos, e é nessa teia de vínculos que se formam tanto o conhecimento quanto as identidades docente e discente. A pandemia, ao demandar pelo isolamento social e pelo fechamento das escolas, afetou de modo significativo esse tecido relacional, criando novas formas de presença e ausência, proximidades e distanciamentos.

Nos **níveis II** (isolamento social) e **III** (fechamento das escolas), as/os professores passaram a interagir com seus estudantes e colegas através de telas, aplicativos e mensagens. Essa mediação tecnológica alterou os modos de se comunicar, reduzindo a espontaneidade da convivência e gerando sentimentos de solidão, mas também provocando movimentos de solidariedade e redes de apoio, especialmente nos grupos de WhatsApp e encontros virtuais.

No pós-pandemia, parte dessas práticas se manteve como apoio, mas a retomada presencial revalorizou o contato humano direto, ainda que marcado por novas tensões, como o medo do contágio, as desigualdades aprofundadas bem como as cobranças institucionais.

O quadro 15 apresenta as marcas da pandemia nas relações interpessoais principalmente na relação professor-aluno e nos ajuda a identificar os rastros da influência da COVID-19 nessa dimensão.

Quadro 15. As marcas da pandemia nos vínculos afetivos.

<b>Tipo(s) de Marca(s) encontrada(s)</b>	<b>Situação pré-pandemia</b>	<b>Alterações na pandemia</b>	<b>Situação pós-pandemia</b>	<b>Falas dos professores</b>
A Consolidada inédita	Contatos limitados ao ambiente escolar.	Criação de grupos de WhatsApp, reuniões online, lives e redes de apoio docente.	Permanência dos grupos virtuais como forma complementar de comunicação.	“Foi pelo grupo do WhatsApp que a gente se apoiava, era onde chorava e ria junto.” (Mônica).
B Substitutiva definitiva	Convivência cotidiana presencial entre professores e estudantes.	Suspensão durante o isolamento e substituída por interações digitais.	Retomada parcial, mas muitas atividades coletivas presenciais perderam força.	“As conversas de corredor, que eram tão importantes, sumiram.” (Rosinha).
C Emergencial efêmera I	Relações diretas, baseadas no contato físico.	Interações mediadas por áudios, mensagens curtas, câmeras desligadas.	Essa forma de comunicação perdeu centralidade, mas deixou marcas na memória.	“Era só áudio no WhatsApp, e a gente não via a cara dos alunos.” (Bento).
F Latente pós-pandemia	Relações afetivas presentes, mas pouco tematizadas.	O cuidado, a escuta e o apoio emocional ganharam destaque.	Consolidação do socioemocional como parte do trabalho docente.	“Mais do que ensinar, a gente virou suporte emocional.” (Magali).
G Institucionalizada	Relações interpessoais não eram foco explícito da política educacional.	Pandemia trouxe normativas de acolhimento e foco em competências socioemocionais.	Institucionalização do socioemocional nos programas da SEDUC e no planejamento escolar.	“Passou a ter reunião só para falar de acolhimento, isso virou política da Secretaria.” (Visconde).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

As narrativas docentes revelam que as relações interpessoais foram uma das dimensões mais sensivelmente atingidas pela pandemia. O isolamento social (**Nível II**) e o fechamento das escolas (**Nível III**) interromperam a convivência presencial, que antes se manifestava nos corredores, nas salas de professores, nos momentos informais de troca e no

contato direto com os estudantes. Como lembra a professora Rosinha: “As conversas de corredor, que eram tão importantes, sumiram” (informação verbal, 2024), evidenciando a ausência de um espaço de socialização que, embora invisível nos planejamentos oficiais, constitui elemento vital do fazer docente.

Por outro lado, houve uma tentativa de minorar os danos promovidos por essa separação de corpos provisória mediada pelas tecnologias e seus limites. Ou seja, na tentativa de suprir essa falta, emergiram outras formas de interação mediadas pelas tecnologias digitais. A criação de grupos de WhatsApp e as reuniões virtuais se tornaram práticas cotidianas (**marca A – consolidada inédita**), configurando um espaço de apoio e solidariedade. Mônica recorda: “Foi pelo grupo do WhatsApp que a gente se apoiava, era onde chorava e ria junto” (informação verbal, 2024). O professor Bento também comenta sobre essa questão. Ele diz: “para alguns, o WhatsApp virou a única ponte, e isso aproximou de um jeito diferente” (Prof. Bento, informação verbal, 2024). Logo, o mesmo recurso que substituiu provisoriamente o contato físico também reconfigurou a proximidade em termos afetivos.

Entretanto, essas mediações também trouxeram limitações: câmeras desligadas, comunicação por áudios curtos e ausência de contato visual (**marca C – efêmera emergencial I**) e também provocaram a sensação de vazio e despersonalização da relação pedagógica. Como aponta Bento: “Era só áudio no WhatsApp, e a gente não via a cara dos alunos” (informação verbal, 2024).

Com o retorno presencial, houve uma revalorização do contato humano, mas este não se deu sem tensões. O medo do contágio e as ondas de pânico coletivas impactaram o reencontro. Ao mesmo tempo, o socioemocional, que antes era um aspecto latente (**marca F**), ganhou centralidade nas relações pedagógicas. Magali sintetiza: “Mais do que ensinar, a gente virou suporte emocional” (informação verbal, 2024). Essa dimensão do cuidado ultrapassou o imprevisto e passou a integrar políticas educacionais formais, institucionalizando o acolhimento e a ênfase em competências socioemocionais (**marca G**), como confirma Visconde: “Passou a ter reunião só para falar de acolhimento, isso virou política da SEDUC” (informação verbal, 2024).

Do ponto de vista teórico, as relações interpessoais durante e após a pandemia podem ser compreendidas pela chave bakhtiniana da **dialogicidade**: cada encontro, mesmo mediado ou fragmentado, foi um espaço de construção de sentidos compartilhados, atravessado por múltiplas vozes – a voz do professor que buscava manter vínculos, a voz do aluno muitas vezes silenciada pelas telas, e a voz institucional que passou a orientar o acolhimento como política. Libâneo (2012) também nos ajuda a compreender que a docência

é inseparável de sua dimensão relacional: ensinar é, antes de tudo, conviver, e essa convivência é constitutiva tanto da aprendizagem quanto da identidade docente.

Assim, as marcas da pandemia encontradas nas relações interpessoais revelam que, mesmo em meio à distância física e às dificuldades de comunicação, a escola permaneceu como espaço de encontro, ainda que ressignificado. No pós-pandemia, a convivência voltou a ocupar o centro da vida escolar, mas agora atravessada pela memória da ausência e pela exigência institucional de incluir ainda mais a questão socioemocional no cotidiano pedagógico. “Hoje eu olho para os alunos e penso: o que está acontecendo na casa dele” (Magali, informação verbal, 2024)? É um enunciado que sintetiza a ampliação da sensibilidade docente diante das vulnerabilidades sociais e emocionais dos estudantes no período pós-pandemia.

Outro fator relevante é que, em 2024, encerrado o ciclo pandêmico, a sensação predominante era de que a crise sanitária havia sido apagada do cotidiano escolar. O tema sumiu da fala de todos os envolvidos, exceto quando se tratava de problemas ligados às defasagens de aprendizagem. Esse silenciamento — que pode refletir processos de luto não elaborado ou de negação coletiva — constitui um elemento significativo para pesquisas futuras, sobretudo porque evidencia a necessidade de preservar registros que auxiliem a compreender e enfrentar crises similares.

## 5.6 Identidade docente

A identidade docente constitui-se em um processo histórico, social e relacional, nunca acabado, sempre em construção. Nóvoa (1992) lembra que ser professor não é apenas exercer uma função, mas assumir um modo de ser que se elabora no diálogo entre trajetórias pessoais e exigências institucionais. Tardif (2002) reforça que a identidade profissional do professor está ancorada nos saberes experienciais, construídos na prática cotidiana e constantemente ressignificados diante de novos desafios. Para Libâneo (2012), a docência é uma prática social complexa, que articula conhecimento, valores, emoções e compromisso ético.

Embora não seja uma prática docente em si mesma, a inclusão da identidade docente na análise das marcas da pandemia é fundamental, pois não se constitui como um elemento isolado, mas como uma dimensão que se materializa em todas as práticas pedagógicas afetadas pela crise sanitária. O planejamento, as aulas, os objetivos, os conteúdos, a avaliação, a formação e as relações interpessoais são expressões concretas da

identidade profissional do professor, e cada uma delas foi atravessada por transformações mais ou menos profundas durante e após a pandemia.

Assim, a identidade docente também sofreu a soma dos impactos — diretos e indiretos — provocados pela COVID-19, sendo tensionada, ressignificada e, em muitos casos, reconstruída. Como destaca Bakhtin (1997), o sujeito é constituído na relação com o outro e com os discursos que o cercam; portanto, a identidade do professor é continuamente moldada pelas condições históricas, sociais e institucionais em que atua. Isto significa dizer que analisar as marcas da pandemia sem considerar a identidade docente seria negligenciar o núcleo subjetivo e ético que sustenta o fazer pedagógico.

Importa compreender que a pandemia de COVID-19 configurou-se como uma ruptura: desestabilizou referências tradicionais, gerou incertezas sobre o papel do professor e, ao mesmo tempo, abriu caminhos para outras formas de afirmação e reinvenção da identidade docente. É o que extraímos do discurso da professora Rosinha ao falar sobre o contato ou vínculo com seus alunos. Ela comenta: “Muitos sumiram, perdi o contato completamente” (informação verbal, 2024). Essa ruptura gera uma sensação de impotência e, ao mesmo tempo, perda de sentido no trabalho docente. O quadro, a seguir, sintetiza alguns dos vestígios da COVID-19 na identidade docente.

Quadro 16. Marcas da pandemia na perspectiva da Identidade docente.

Marcas Encontradas	Situação pré-pandemia	Alterações na pandemia	Situação pós-pandemia	Falas dos professores
A Consolidada inédita	Identidade centrada na sala de aula presencial.	Expansão para o digital e redes virtuais de ensino e formação.	Permanência da docência híbrida como traço identitário.	“Hoje eu me vejo como professora também online, não só da sala de aula.” (Emília).
C Emergencial efêmera I	Docência marcada pelo contato direto com o estudante.	Sensação de perda de sentido diante das câmeras desligadas e ausência de resposta.	Essa experiência se enfraqueceu, mas deixou marcas de frustração.	“Falar para a tela vazia me fez questionar se eu ainda era professora.” (Rosinha).
F Latente pós-pandemia	Valorização do compromisso social do professor, mas nem sempre tematizado.	A pandemia expôs a centralidade do cuidado, do acolhimento e do suporte emocional.	Consolidou-se a ideia de que a identidade docente vai além do ensinar conteúdos.	“Mais do que ensinar, virei apoio para os alunos e suas famílias.” (Magali)



G Institucionalizada	Identidade ligada ao cumprimento do currículo e das metas educacionais.	Ênfase nas políticas de recomposição e avaliações externas.	Institucionalização do professor como executor de metas de recomposição.	“As formações eram todas para cumprir a recomposição, parecia que esse era o nosso papel.” (Visconde).
-------------------------	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

A partir do quadro, percebemos que os enunciados docentes mostram a desestabilização identitária quando da quebra entre docência e corpos (presença física). O relato de Rosinha — “Falar para a tela vazia me fez questionar se eu ainda era professora” (informação verbal, 2024) — expõe uma ideia de despersonalização diante da ausência de resposta discente. Ao mesmo tempo, há uma expansão dessa mesma docência ao incluir o mundo digital como parte constitutiva da identidade profissional, nas palavras da professora Emília: “Hoje eu me vejo como professora também online, não só da sala de aula” (informação verbal, 2024).

A mudança da função docente do ensino de conteúdos no âmbito da instrução para aspectos socioemocionais como suporte e cuidado marca outra alteração importante. Magali afirma: “Mais do que ensinar, virei apoio para os alunos e suas famílias” (informação verbal, 2024), evidenciando a centralidade adquirida pelo aspecto afetivo no processo educativo. Isso significa dizer que a identidade docente é polifônica, pois as vozes profissionais, pessoais e comunitárias se articulam em permanente comunicação com o contexto histórico.

Todavia, a política estadual de recomposição das aprendizagens para reduzir as desigualdades e defasagens na educação institucionaliza a identidade docente: parte dos professores passa a se enxergar como executores de metas e descritores de desempenho, em um reforço da dimensão regulatória. A fala de Visconde foi precisa nesse sentido. Ele relata: “As formações eram todas para cumprir a recomposição, parecia que esse era o nosso papel” (informação verbal, 2024).

Bakhtin (1992) fala em identidade docente como resultado de diálogos em tensão, tendo o professor como processo histórico em construção. No contexto da crise sanitária, os atores desse diálogo foram claramente demarcados. A docência passa a se posicionar como elemento dicotômico de resistência e regulação: de um lado emergiu outras formas de pertencimento como a docência digital ou maior valorização das questões socioemocionais, mas por outro a intensificação da voz institucional que busca encaixar o professor em metas e políticas.

As marcas da pandemia sobre a docência desnudam um mosaico de influências, no qual algumas transformações foram transitórias e outras se consolidaram como permanentes. A escala de graus proposta permitiu mapear a intensidade e a origem dessas influências, evidenciando que o fenômeno não foi uniforme e que sua compreensão exige considerar múltiplas dimensões — técnicas, pedagógicas, afetivas e socioeconômicas.

Ao analisar as práticas docentes — planejamento, conteúdos, aulas, formação, relações interpessoais — e identidade docente frente à crise sanitária da pandemia do novo coronavírus e os efeitos colaterais das medidas de mitigação da doença sobre o universo educacional. Percebemos que essas dimensões da vida escolar foram atravessadas por marcas significativas.

Se o planejamento e os conteúdos foram direcionados para a priorização de aprendizagens essenciais e a recomposição institucionalizada, as aulas se tornaram um palco de improvisos, inovações e negociações. A formação docente transportou-se para o mundo digital, articulando autoformação e institucionalização, enquanto as relações interpessoais revelaram tanto a solidão do isolamento quanto a emergência de novas formas de solidariedade.

No centro dessas mudanças materializadas está a identidade docente, posta em crise e em reinvenção. A docência digital, antes inexistente, consolida-se como parte do ser professor, uma nova possibilidade; o acolhimento e o cuidado socioemocional ganharam mais centralidade; e a recomposição das aprendizagens foi efetivada de uma vez por todas dentro da agenda política e institucional.

Perguntar pelas consequências da pandemia pode ser traduzido como reconhecer que, apesar das perdas, ficaram heranças (marcas) importantes: o domínio de novas tecnologias por parte das/os professoras e sua efetiva inserção no ambiente escolar, sobretudo da sala de aula; a maior valorização da dimensão socioemocional e ampliação da consciência de que ser professor, além de transpor conteúdos ou saberes — é também mediar, cuidar e resistir.

Com efeito, as marcas da pandemia não se restringem somente às práticas pedagógicas, mas também estão inseridas como rastros identitários. A docência pós-pandemia, a partir das nossas observações, pode ser descrita como híbrida, polifônica e dialógica, atravessada por tensões entre inovação e regulação, autonomia e controle, presença física e mediação digital. Isso é o que permanece: uma identidade docente ampliada, consciente de suas fragilidades e potências, capaz de ressignificar o ato educativo diante das crises e de continuar escrevendo, em diálogo com a história, novos sentidos para a profissão.

As marcas da pandemia permanecerão como vestígios de um tempo que exigiu da educação mais do que conteúdos: exigiu presença, escuta, adaptação e humanidade. É nesse espaço de diálogo entre teoria e experiência que este capítulo se encerra — não como fim, mas como convite à continuidade da escuta e da transformação.

Em suma, e para consolidar os resultados analíticos e tornar visível a contribuição categorial apresentada na proposta deste trabalho, elaboramos o quadro a seguir, no qual estão sintetizados os níveis da influência pandêmica sobre o trabalho docente, os tipos de marcas identificados e alguns exemplos destacados dos relatos dos(as) professores(as). Oferecemos assim, por meio desse recurso, uma visão panorâmica e articulada das categorias construídas no percurso da pesquisa.

Quadro 17 – Síntese dos níveis de influência e tipos de marcas da pandemia.

<b>Nível de influência</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tipos de marcas (A–G)</b>	<b>Exemplos práticos (dos relatos)</b>
Nível I Psicossocial	Impactos emocionais, afetivos e subjetivos diretos nos docentes.	<b>Tipo A</b> (Marcas inéditas) <b>Tipo C, D</b> (Marcas efêmeras)	“Sentimento de luto coletivo”; “Ansiedade pela falta de contato com os alunos”.
Nível II Organizacional	Mudanças na gestão do tempo, no planejamento, na divisão de tarefas.	<b>Tipo A</b> (Marcas inéditas) <b>Tipo B</b> (Marcas substitutivas) <b>Tipo C, D</b> (Marcas efêmeras) <b>Tipo E</b> (Marcas adaptativas)	“Flexibilização do planejamento”; “Novas formas de avaliação”.
Nível III Tecnológico-pedagógico	Uso intensivo e emergencial das tecnologias digitais.	<b>Tipo A</b> (Marcas inéditas) <b>Tipo B</b> (Marcas substitutivas) <b>Tipo C, D</b> (Marcas efêmeras) <b>Tipo E</b> (Marcas adaptativas)	“Lives e grupos de WhatsApp como espaço de aula”; “Uso consolidado do Google Classroom”.
Nível IV Político-institucional	Interferências de normas, programas e políticas educacionais no período e no pós-pandemia	<b>Tipo F</b> (Marcas latentes)  <b>Tipo G</b> (Marcas institucionalizadas)	“Críticas às avaliações externas desconectadas da realidade vivida”; “Obrigatoriedade de recomposição curricular”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos das/os docentes, à luz da nossa proposta de classificação.

O quadro evidencia que as marcas da pandemia não se configuraram de forma linear ou homogênea, mas se sobrepuseram em diferentes níveis de influência, atravessando dimensões psicossociais, organizacionais, tecnológicas e político-institucionais. Além disso, a síntese confirma a natureza polifônica da docência em tempos de crise, destacando a originalidade desta investigação ao propor uma tipologia própria de análise, que poderá servir de referência para futuros estudos sobre os impactos da pandemia na educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito investigar as marcas da pandemia da COVID-19 na docência em uma escola pública de Pacatuba/CE, a partir da escuta sensível das narrativas das/os professoras/es tomando como eixo metodológico a História Oral e a perspectiva dialógica de Bakhtin. No caminho percorrido, foi possível delinear os impactos da pandemia no trabalho docente analisando os relatos docentes à luz da Análise Dialógica do Discurso e da História Oral a fim de compreender como o evento pandêmico, mais do que uma crise sanitária, se constituiu em uma experiência social e histórica que deixou traços profundos no trabalho docente, nas relações escolares e no modo como professores e professoras significam sua própria prática.

As narrativas docentes reunidas ao longo desta pesquisa mostraram que a pandemia funcionou como um divisor de águas. A ruptura abrupta causada pelo fechamento das escolas e pela adoção do ensino remoto emergencial exigiu adaptações imediatas, muitas vezes improvisadas, as quais, no entanto, abriram espaço para outras formas de ensinar e avaliar. Ao mesmo tempo, revelaram-se limites estruturais – como falta de acesso à internet, ausência de equipamentos, desigualdades sociais – o que explicitou as contradições históricas da educação pública brasileira.

Por outras palavras, a análise das narrativas revelou que a pandemia atravessou a docência em múltiplas dimensões. Os níveis de influência identificados alcançaram o plano psicossocial, o organizacional, o tecnológico-pedagógico, e o político-institucional. Nessas dimensões emergiram diferentes tipos de marcas: inéditas, efêmeras, adaptativas, substitutivas, institucionalizadas, de regulação externa e de resistência crítica. Os exemplos concretos extraídos dos relatos evidenciam desde sentimentos de luto e ansiedade até a consolidação do uso de tecnologias digitais e as críticas dirigidas às políticas de recomposição curricular. Assim, a docência mostrou-se como um campo tensionado e criativo, no qual os professores resistiram, se reinventaram e ressignificaram sua prática.

Além disso, a História Oral mostrou-se particularmente fecunda para acessar essas memórias. Ao escutar professores e professoras, não apenas se coletaram dados, mas se abriram espaços de elaboração, reflexão e ressignificação. Cada narrativa, ao mesmo tempo singular e coletiva, revelou que a pandemia deixou marcas não só nas práticas pedagógicas, mas também na identidade profissional. A/O professora/or não saiu incólume desse processo: foi chamado a se reinventar, a lidar com suas próprias fragilidades e a redescobrir o sentido social de sua função.

Assim, a investigação traz contribuições relevantes, do ponto de vista teórico-metodológico, ao articular História Oral e Análise Dialógica do Discurso, na construção de um olhar polifônico e humanizado sobre a docência. Analiticamente, a criação das categorias de níveis de influência e tipos de marcas oferece um instrumental original para futuras análises em contextos de crise. No campo prático e político, ao tornar visíveis as dores, resistências e reinvenções docentes, este estudo fornece subsídios para políticas públicas de formação, acolhimento e valorização do magistério.

Vale ressaltar que um dos principais aportes desta tese foi essa categorização das marcas da pandemia no trabalho docente, organizadas em diferentes tipos (A a G). Essa tipologia demonstra que a pandemia não pode ser compreendida apenas como um momento de perdas, mas também como um campo fértil de inovações, reconfigurações e permanências. Identificamos, por exemplo, a consolidação de práticas inéditas (marca A), como o uso de plataformas digitais e reuniões virtuais; a emergência de estratégias efêmeras (marca C), que desapareceram com o retorno presencial; a retomada de elementos tradicionais (marca D), como o livro didático; e a institucionalização da recomposição das aprendizagens (marca G), que se tornou diretriz oficial da política educacional cearense.

Ainda sobre a articulação metodológica sobretudo na análise dialógica das vozes que atravessaram a experiência escolar, evidenciamos a voz docente emergindo como resistência, criatividade e cuidado; a voz discente, muitas vezes fragmentada, mediada pelo celular e pelo silêncio das câmeras desligadas; e a voz institucional, que se fez ouvir com força no pós-pandemia, impondo o discurso da recomposição e das avaliações externas. Essa polifonia confirma a perspectiva de Bakhtin (1992), segundo a qual todo ato enunciativo é atravessado por tensões, contradições e negociações de sentido.

Do ponto de vista prático, a pesquisa contribui para o campo das políticas educacionais ao evidenciar que a recomposição das aprendizagens não pode ser pensada de forma reducionista, restrita a metas e descritores. É necessário compreender que recompor é também reconstruir vínculos, retomar sentidos, rearticular práticas e dialogar com a realidade concreta dos estudantes. A tese aponta que, se por um lado a pandemia acelerou a digitalização e consolidou inovações, por outro deixou feridas abertas, como o aumento das desigualdades educacionais e a sobrecarga docente.

Podemos delimitar as consequências da pandemia em três dimensões:

1. **A ampliação da identidade docente** para o híbrido e digital;
2. **Maior valorização do cuidado socioemocional** como elemento inserido ao labor pedagógico;

### 3. A institucionalização da recomposição das aprendizagens como política estruturante, que reconfigura a autonomia docente.

Essas heranças fazem o “ser professor” após a pandemia, caracterizado por outras camadas de sentido: híbrido, dialógico, polifônico, regulado e, ao mesmo tempo, resistente.

É importante reconhecer algumas limitações. O recorte empírico, restrito a uma única escola pública estadual, não permite generalizações amplas. Ademais, a coleta concentrou-se em um período específico, marcado pelo imediato pós-pandemia, o que confere especificidade aos achados. Por fim, a interpretação dos discursos, ainda que fundamentada teoricamente, mantém o caráter subjetivo inerente às análises qualitativas.

Além disso, a História Oral, ainda que potente para compreender experiências e memórias, traz consigo a dimensão subjetiva das narrativas, marcadas por silêncios, seleções e emoções próprias de cada sujeito. Ademais, a pesquisa não incluiu diretamente a perspectiva discente, nem a análise das políticas educacionais em nível macro, o que representa um recorte importante a ser considerado.

Essas limitações, no entanto, abrem espaço para novas investigações. Estudos comparativos em diferentes redes e contextos escolares, pesquisas longitudinais que acompanhem a evolução das marcas ao longo dos anos e abordagens interdisciplinares que articulem aspectos pedagógicos, psicológicos e políticos podem ampliar a compreensão da docência em tempos de crise.

Assim abrem caminhos para ampliação do estudo a partir:

- **de outros contextos escolares:** ampliando o estudo para diferentes municípios, redes e níveis de ensino, comparando como as marcas da pandemia se expressam em realidades distintas;
- **do engajamento discente:** explorar como os estudantes ressignificaram a experiência da pandemia e quais marcas permaneceram em sua trajetória escolar, considerando a voz discente como fonte central de uma nova pesquisa ou um novo olhar;
- **das questões de saúde, sobretudo da saúde mental e condições de trabalho docente:** investigar os impactos prolongados da pandemia no bem-estar, nas relações de trabalho e na permanência na carreira docente, ponto interessante que pode ser fonte de consulta uma vez que níveis de adoecimentos identificados nas licenças docentes têm sido bastante expressivos pós-pandemia;
- **da Gestão e das políticas educacionais:** analisar como a recomposição das aprendizagens, institucionalizada após a pandemia, altera a relação entre escola e

Estado, e até que ponto contribui ou restringe a autonomia pedagógica ou mesmo se surtirá o efeito de desejado de reduzir as desigualdades mediante a recuperação de conteúdos;

- **das Tecnologias e hibridismo:** acompanhar como a dimensão digital se desenvolve nos próximos anos, observando e se consolida, de fato práticas inovadoras ou se é absorvido pela lógica tradicional.

Todas essas dimensões podem gerar trabalhos relevantes, a partir da contribuição deste estudo sobre a compreensão dos efeitos da COVID-19 na educação básica a partir da escola.

Esta tese reafirma que a pandemia não deve ser lembrada apenas como tempo de perdas, mas como um período de aprendizagem histórica. Ao sistematizar as marcas da pandemia na docência, buscamos apresentar elementos para que professores, gestores e formuladores de políticas possam reconhecer tanto as fragilidades quanto as potências reveladas no período.

Mais do que registrar um período de exceção, esta tese buscou compreender como a pandemia deixou rastros duradouros na docência. Ao escutar as vozes de professoras/es, reforçamos a ideia de educação como prática inacabada, marcada pelo diálogo entre sujeitos e pela tensão entre regulação e autonomia. Assim, pensar o futuro da escola exige reconhecer que as marcas da pandemia são também marcas de resistência, memória e reinvenção da docência.

Em uma perspectiva político-institucional, a partir dos achados, percebemos a necessidade de que as políticas públicas voltadas para a recomposição das aprendizagens ultrapassem a lógica conteudista e avaliativa, valorizando dimensões relacionais e socioemocionais do processo educativo. É igualmente fundamental investir em condições de trabalho docente que considerem não apenas infraestrutura tecnológica, mas também tempo de planejamento, apoio à saúde mental e valorização profissional.

Recomendamos que as formações continuadas abordem o hibridismo pedagógico de forma crítica, incentivando a autonomia dos professores e o uso criativo de tecnologias. Por fim, sugerimos, ainda que os gestores escolares e as redes de ensino criem espaços institucionais de escuta, para que as marcas da pandemia sejam re-elaboradas coletivamente e transformadas em possibilidades de aprendizagens.

A pandemia não apenas alterou as práticas pedagógicas, mas também deixou marcas profundas e duradouras no tecido subjetivo e institucional da educação. Se, por um lado, revelou fragilidades estruturais da escola pública, por outro destacou a potência criativa



e de não desistência do magistério. Esta tese, portanto, não se limita a registrar a memória de um período atípico, mas propõe um referencial analítico e crítico que poderá inspirar outras pesquisas e fortalecer o debate sobre a educação em contextos de crise e reconstrução.

Em síntese, o enfrentamento das marcas da pandemia requer mais do que diagnósticos: exige ações integradas entre políticas, escolas e sujeitos. É preciso garantir que o professor não seja apenas executor de diretrizes, mas coprodutor de caminhos pedagógicos, reconhecido em sua dimensão ética e humana. Investir em políticas de valorização, ampliar o diálogo entre universidade e escola e institucionalizar espaços de escuta e experimentação constituem passos decisivos para transformar o trauma coletivo em horizonte de criação.

Assim, o que esta pesquisa revela é que as marcas da pandemia podem se converter em marcas de futuro, se forem tratadas como aprendizados compartilhados e não como cicatrizes isoladas. A docência, ao reinventar-se no caos, mostrou que resistir (ou não desistir) é também educar — e que toda crise, quando atravessada pelo diálogo e pela escuta, pode tornar-se um gesto de recomeço.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis Pierre. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ANJOS, K. S. FREITAS, L. G. de. As implicações da pandemia do coronavírus na gestão educacional de Altamira. In: **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. v. 2.
- ARROYO, Miguel. **Impasses e desafios da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Organização, tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz; prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Edited by Michael Holquist; translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAUER, Florence. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. São Paulo: UNICEF; CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CEARÁ. Lei nº 14.410, de 17 de julho de 2008. Proíbe o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 17 jul. 2008.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da pandemia do novo coronavírus no âmbito do Estado do Ceará, incluindo a suspensão de aulas presenciais nas escolas públicas e privadas. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CEARÁ. Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020. Intensifica medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CEARÁ. Decreto nº 34.103, de 12 de junho de 2021. Mantém as medidas de isolamento social contra a COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 12 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Instrução Normativa nº 02/2020**: orienta a elaboração do PAD e do PTR no contexto do ensino remoto emergencial. Fortaleza: SEDUC, 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Nota Técnica nº 03/2021 – Recomposição da aprendizagem no retorno presencial. Fortaleza: SEDUC, 2021.

CEARÁ. Decreto nº 34.128, de 26 de junho de 2021. Dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, ano XIII, n. 149, caderno único, p. 1, 26 jun. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 35.496, de 07 de junho de 2023. Dispõe sobre medidas administrativas do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, ano XV, n. 107, caderno I, p. 1, 7 jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação na profissionalização docente. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: formação e profissionalização**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 35–54.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Da igualdade das oportunidades à igualdade das dignidades. São Paulo: Papirus, 2002.

ESCUADERO SACRISTÁN, Juan Manuel. **Ensinar e aprender**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESKINAZI, Renan Harmes; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos; DANFÁ, Lassana; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Memória histórica e representações sociais: contribuições e articulações possíveis. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-19, 2023.

FERNANDES, Cleide Emília A. **Avaliação educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Papirus, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GONÇALVES, Walnysse Maria Rodrigues et al. Educação e ensino remoto no contexto da pandemia: a experiência da EEMTI Desembargador Raimundo de Carvalho Lima. In: FARIAS, Vanessa Pinto Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Educação e formação sob múltiplos olhares**. Fortaleza: Alexa Cultural, 2020. p. 251-259.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Relação professor-aluno, processo de subjetivação da criança e suas vicissitudes à luz da teoria de João dos Santos. In: CAVALCANTE, Maria

Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho et al. **Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HODGE, Patricia Ayumi; COSTA, Alessandra de Sá Mello da. História oral e pesquisa organizacional: desafios da construção de conhecimento sobre o passado. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 28, n. 99, p. 721-756, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUCA, Gisanfran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha: indícios da memória individual e da memória coletiva**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

JUCÁ, Gisanfran Nazareno Mota. História oral: os sujeitos, a memória e a palavra. In: MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Heloisa Pontes (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 78-89.

KENNEDY, Mary. Analisando a prática docente. **Revista de Formação de Professores**, v. 67, n. 1, p. 6-17, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LEIVA ARCOS, Yennifer; PÉREZ ORREGO, Valeria; SOLAS ORTIZ, Fernanda; CUADRA MARTÍNEZ, David; CASTRO CARRASCO, Pablo; OYANADEL, Cristián; GONZÁLEZ PALTA, Ingrid; SANDOVAL-DÍAZ, José; GALAZ RUIZ, Alberto; PÉREZ ZAPATA, Daniel. **Identidade profissional e prática profissional em futuros professores: uma pesquisa qualitativa**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Itatiba, v. 29, e263033, 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Claudia Silva; MIRANDA, Fabiana Resende Brighenti; OLIVEIRA, Eliane Moreto Silva. A educação transforma: reflexões acerca das novas configurações educacionais e uma análise sobre o afeto, a empatia, o dialogismo e a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem. **e-Mosaicos**, v. 13, n. 31, 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Professoras e professores transexuais e travestis nas escolas: diálogos sobre formação docente e a inclusão LGBTQIA+**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MILLER, Matt. **Tech like a pirate**: using classroom technology to create an experience and make learning memorable. Ditch That Textbook, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORETTI, S. de A.; GUEDES-NETA, M. de L.; BATISTA, E. C. Nossas vidas em meio à pandemia da COVID-19: incertezas e medos sociais. **Revista Enfermagem e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revesc.org/index.php/revesc/article/view/57>. Acesso em: 15 ago. 2020.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formar professores para uma escola do futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 15–34, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Eliane Silva Moreto; LIMA, Ana Claudia Silva; MIRANDA, Fabiana Resende Brighenti. A educação transforma: reflexões acerca das novas configurações educacionais e uma análise sobre o afeto, a empatia, o dialogismo e a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. esp., 2024.

OLIVEIRA, Eliane Silva Moreto. Afeto no ensino e aprendizagem: contribuições da psicopedagogia institucional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e211944, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046211944>. Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19. **Boletim n. 85 – Ciências Sociais e Coronavírus**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 16 jul. 2020. Disponível em <https://anpocs.org.br/2023/06/16/boletim-cientistas-sociais-e-o-coronavirus/>. Acesso em 15/08/2024.

PETTY, Brian. **Illuminate**: technology enhanced learning. EdTech Team Press, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon, MCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

RAMALHO, C. C. Educação democrática em tempos pandêmicos. **Revista Artes de Educar**, ed. esp. II, v. 6, 2020.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. O homem sem qualidades: história oral, memória e modos de subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 24-46, 2004.

REIMERS, Fernando. **Primary and secondary education during COVID-19**. Springer, 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática: a formação do professor como profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Geniana dos; PEREIRA, Maria Gabriela Ferreira. Situação-limite e formação docente: reconfigurações pedagógicas em tempos de pandemia. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 190–210, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052021000400190](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000400190). Acesso em: 25 jul. 2025.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre educação – II: o falar das letras**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História (UFG)**, Goiânia, ano 28, n. 2, p. 60-76, maio/ago. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Antonia Dalva França da; SOUZA, Francisco das Chagas; GOMES, Antônia Dalva França. Formação e saberes docentes: práticas pedagógicas e o contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 215-231, maio 2021.

SKEDSMO, Gunn; HUBER, Stephan. **Data, indicators and feedback in education**. Springer, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Jeannie Fontes. **Polidez, práticas de acolhimento e repercussão na formação docente: faces e direitos de sociabilidade** – uma incursão pelo jardim secreto dos professores diretores de turma. 2025. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2025.

UNESCO. A missão da UNESCO. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 8 jul. 2025.

COMUNICAÇÃO PESSOAL dos professores entrevistados. Pacatuba/CE, 2024.

BENTO. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

EMÍLIA. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

MAGALI. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

MÔNICA. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

NARIZINHO. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.



PEDRINHO. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

ROSINHA. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

VISCONDE. Informação verbal concedida ao pesquisador Ramon [entrevista]. Pacatuba/CE, 2024.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS**

### **I. Categoria: Identidade Pessoal**

- Fale sobre você, sua identidade, como você se reconhece.
- Suas origens, infância, experiências de vida, família.
- Situações/Histórias sobre sua vida pessoal que poderia compartilhar e que foram importantes e/ou decisivas na formação/constituição de quem você é.

### **II. Categoria: Trajetória Profissional**

- Vida Escolar - Ensino Fundamental e Ensino Médio: Percursos formativos e percalços da escola à universidade.
- Vida Acadêmica - graduação e subsequentes, experiências e vivências na faculdade.
- O(a) Professor (a) - A escolha, o início do magistério, locais/instâncias de atuação, os desafios enfrentados como profissional ao longo de toda a sua trajetória.
- Projeto de Vida - perspectivas para o futuro próximo (cursos, mudanças de trabalho)

### **III. Categoria: Escola e Vínculo**

- Chegada à Escola - como foi, tipos de vínculos e transições, funções ocupadas, áreas de atuação, disciplinas ministradas.
- Relação com a escola - tempo na escola, relações interpessoais com a comunidade escolar, experiências e vivências no ambiente escolar.
- Desafios enfrentados na escola.

### **IV Categoria: Pandemia da COVID-19:**

- Experiência com a pandemia na vida pessoal
- Desafios enfrentados durante a pandemia.
- Sequelas da Pandemia na sua vida/saúde. (o pós-pandemia)

### **V. Categoria: Práticas Pedagógicas e Educação**

- Concepção de educação de um modo geral.
- Entendimento sobre práticas pedagógicas.
- Princípios norteadores de sua prática pedagógica.
- Atividades Pedagógicas: antes, durante e depois da pandemia da COVID-19 - planejamento, aulas, seminários, estudo em grupo, formações, capacitações, etc.

- o uso das tecnologias nas atividades escolares
- O que ficou da Pandemia da COVID-19?
- A pouca variação nos índices IDEB, SAEB, SPAECE.

#### **VI. Categoria: Tema Livre**

- Compreensão sobre a pesquisa.
- Percepção e opinião sobre a pandemia na educação e na escola.
- Considerações finais - algo que gostaria de incluir/falar e que não foi questionado.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Tema da Pesquisa: MARCAS DA PANDEMIA: EFEITOS DA COVID-19 NUMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (2024-2025)

Nome da Orientadora: PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

Nome do Coorientador: JARLES LOPES DE MEDEIROS

Nome do aluno: RAMON FERNANDES RAMOS

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta entrevista que faz parte das atividades de pesquisa a serem realizadas para a elaboração TESE DE DOUTORADO do curso de Pós-graduação - Doutorado em Educação da FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Tem como principais objetivo geral: analisar, no contexto de uma escola regular de ensino médio em tempo integral da Região Metropolitana de Fortaleza, as práticas pedagógicas dos professores nos, no âmbito das tecnologias e que foram atravessadas pela COVID-19, buscando ainda: a) Caracterizar as principais práticas docentes da escola; b) Compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores na realização das suas atividades pedagógicas; c) Discutir sobre os mecanismos adotados pelos professores para avaliação escolar.
2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que o (a) acadêmico (a) reflita sobre as respostas fornecidas durante a entrevista. Posteriormente, o (a) acadêmico (a) elaborará uma reflexão sobre as conclusões alcançadas. A tese com essas reflexões será socializada com o público acadêmico em geral. O Sr. (sra.) tem a

liberdade de se recusar a participar, sem qualquer prejuízo de parte ou do todo em relação aos pontos abordados.

3. **Sobre as entrevistas:** a entrevista será realizada pessoalmente ou por vídeo chamada, partindo de um acordo previamente estabelecido entre o (a) acadêmico e o (a) participante. As perguntas de entrevista seguirão um roteiro prévio desenvolvido pelo acadêmico (a), podendo ocorrer perguntas espontâneas durante o momento da entrevista, sobre os objetivos da pesquisa. A ordem do roteiro pode ser alterada consoante o andamento da pesquisa.
4. **Confidencialidade e sigilo:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, serão utilizadas somente para fins de produção de trabalhos acadêmicos e divulgação científica relativas à TESE DE DOUTORADO, conforme descrito anteriormente. Não haverá identificação dos participantes da pesquisa em parte alguma das produções acadêmicas.
5. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados obtidos neste estudo na disciplina curricular do (a) acadêmico (a).

Local e data: Pacatuba/CE, \_\_\_\_ de maio de 2024

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

---

RAMON FERNANDES RAMOS