



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TATIANA DE OLIVEIRA GUERRA

**PROFESSORAR NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2026

TATIANA DE OLIVEIRA GUERRA

**PROFESSORAR NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia. Linha de
pesquisa: Subjetividade e Crítica do
Contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lobo
Miranda.

FORTALEZA

2026

PROFESSORAR NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia. Linha de pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Aprovada em: 27/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Cássio Adriano Bráz de Aquino
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Tadeu Lucas de Lavor Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À educação pública, espaço onde aprendo, cresço e me constituo. Lugar de encontros,
de invenções e de sustentação da vida.

Agradecimentos

Há caminhos que não se percorrem sozinhos, e este, em especial, foi percorrido por presenças que, de formas distintas, sustentaram, acolheram e transformaram cada etapa deste itinerário. Agradeço, primeiramente, aos meus avós Maria e Antônio que traçaram os mapas iniciais da minha vida com os princípios inegociáveis para se viver bem na relação com as pessoas e com o mundo. A minha mãe Teresa, com sua presença forte e silenciosa e inabalável fé, tem sido alicerce e abrigo ao longo de toda a minha travessia. A minha irmã Luana e minha sobrinha Laura por estarem comigo, cada uma à sua maneira, oferecendo apoio e carinho.

Àquelas que o tempo escolheu permanecer minhas amigas: Iracema, Val, Suyanne, Ana Paula e Aline, amigas valiosas, minhas companheiras de alegrias e trocas desde que entramos na universidade pela primeira vez há mais de duas décadas. A Georgyana, amiga-irmã que a profissão me deu, com quem tenho descoberto caminhos, sentidos e jeitos de ser no mundo. A Danielle que tem me mostrado muitos mundos, e novas maneiras de ver e sentir a vida. Um agradecimento que carrega história, à Virgínia, Tainá, Lene, Raquel, Luciana, que, desde que chegaram em minha vida, transformam presença em vínculo e afeto. A minha querida amiga de trajetos, alegrias, lamúrias, incentivos, esperanças, Simone. Encontrar um espaço de troca tão significativo foi essencial.

E, com um carinho especial, a minha pequena sobrinha Luara, cuja curiosidade incansável e constantes questionamentos iluminam caminhos que eu mesma não imaginava percorrer. À Iara Maria, que me ensina, com sensibilidade e rigor, as regras essenciais de conviver com as crianças. Ao pequeno Bernardo, que, em sua leveza despretensiosa, em seus gestos simples e fortes, me chama de “Tati”. Agradeço por trazerem alívios inesperados e genuínos, lembrando-me, com suavidade, que a vida também se revela nas pausas.

A minha orientadora, Professora Luciana Miranda, pela condução elegante e cuidadosa, pela escuta atenta e pela generosidade intelectual. Sua presença foi orientação chão,

solidez e sensibilidade para compreender os tempos, os silêncios e os processos que habitaram as circunstâncias e a construção deste trabalho. Agradeço pela confiança depositada, pelas provocações necessárias e pela forma respeitosa com que conduziu cada etapa desta pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora Professor Cássio Adriano Bráz de Aquino e Professor Tadeu Lucas de Lavor Filho pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões e pelo olhar atento e comprometido com a educação e com a formação acadêmica.

A todos/as do “É da nossa escola que falamos”, especialmente, Leo, Gabi e Priscila, de quem estive mais próxima, minha gratidão, meu respeito e admiração. Às professoras entrevistadas, pelo tempo concedido e pela generosidade em compartilhar suas experiências. Aos/as colegas de mestrado da turma de 2024, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A Saryta, diretora da escola onde trabalho, sou grata pela compreensão no dia a dia e, sobretudo, pelas muitas trocas de horários de planejamento/regência. As minhas colegas de trabalho, em especial, Geórgia, Neyara e Fran, pelo diálogo e pela força compartilhada. E ao Juan, pelas conversas acadêmicas e pedagógicas que provocam, deslocam e acolhem. E à Prefeitura Municipal de Fortaleza, pelo convênio com a universidade e pela concessão de meu afastamento laboral parcial.

Também sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia por abrir as portas para pesquisas na área da educação. Cada uma dessas presenças, à sua maneira, tornou este caminho possível.

“Sou livre neste mundo e posso abrir qualquer caminho, mas escolho, porque quero, toda vereda que me leve ao estado de amor” (Acioli, 2023, p. 199).

Resumo

A escrita desta dissertação é resultante de uma pesquisa-intervenção com professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Fortaleza que vivenciaram o ensino remoto emergencial na pandemia, as transformações no retorno à presencialidade e no pós-pandemia. Esta pesquisa se inscreve como proposta de investigar, acompanhar e compor com o vivido as inquietações que ainda ecoam nas salas de aula e nos corpos docentes, montando um mapa de experiências que se expandem, se cruzam e se rearranjam. Diante do imperativo do distanciamento social e da necessidade de continuar, apesar da Pandemia de Covid -19 (2020-2021), as escolas fecharam suas portas, instituindo-se o ensino remoto emergencial. Exposição às tecnologias, formação insuficiente, sobrecarga de informações e intensificação laboral atravessou o fazer, pensar e agir das professoras durante este período. Considerando estas questões, a investigação teve como objetivo geral investigar a experiência de ser professora no contexto de pós-pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza. Quanto aos objetivos específicos: investigar como as professoras experienciaram a docência no período de ensino remoto; analisar os principais desafios elencados pelas professoras em relação à experiência de exercer a profissão após o retorno presencial; e discutir as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelas professoras diante das complexidades do retorno pós-pandemia. Para isso, realizou-se uma pesquisa apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção, que compreende sujeito e objeto, teoria e prática em um mesmo plano, com dez professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais orientadas pelo manejo cartográfico e registros do diário de campo, ambos compondo a análise a partir da cartografia. Assim, a partir da construção que emergiu durante as entrevistas, fomentamos reflexões e ações institucionais, coletivas e individuais comprometidas com a esperança de construir outras formas de fazer escola.

Resumo

Palavras-chave: professores/as, pandemia e pós-pandemia, educação, cotidiano escolar, experiência

Abstract

The writing of this dissertation is the result of an intervention-research with teachers from the Municipal Network of Fortaleza who experienced emergency remote teaching in the pandemic, the transformations in the return to face-to-face and in the post-pandemic. This investigation is inscribed as a proposal to investigate, accompany and compose with what is lived the concerns that still echo in the classrooms and in the teaching staff, assembling a map of experiences that expand, intersect and rearrange themselves. Faced with the imperative of social distancing and the need to continue, despite the Covid-19 Pandemic (2020-2021), schools closed their doors and emergency remote teaching was instituted. Exposure to technologies, insufficient training, information overload and work intensification, crossed the doing, thinking and acting of teachers during this period. Considering these issues, the general objective of the research was to investigate the experience of being a teacher in the post-pandemic context in the early years of elementary school in municipal schools in Fortaleza. As for the specific objectives: to investigate how teachers experienced teaching in the remote teaching period; analyze the main challenges listed by the teachers in relation to the experience of exercising the profession after the face-to-face return; and discuss the coping strategies developed by teachers in the face of the complexities of the post-pandemic return. For this, a research was carried out based on the theoretical-methodological assumptions of the intervention research, which comprises subject and object, theory and practice on the same plane, with ten teachers working in the early years of elementary school. The production of data was carried out through individual interviews guided by cartographic management and recorded in the field diary, both composed the analysis from the cartographic analysis. Thus, from the construction that emerged during the interviews, it is expected to foster collective and individual institutional reflections and actions committed to the hope of building other ways of doing school.

Abstract

Keywords: teachers, pandemic and post-pandemic, education, school, experience

Lista de Figuras

Figura 1

Print de postagens nas redes sociais da campanha "O Brasil não pode parar"..... 50

Figura 2

Escolas como posto de distribuição de alimentos na pandemia..... 53

Figura 3

Mapa da Região Geográfica de Fortaleza..... 82

Lista de Tabelas

Tabela 1

<i>Perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa.....</i>	81
---	-----------

Tabela 2

<i>Eixos de análises e analisadores.....</i>	93
--	-----------

Sumário

Introdução.....	15
A Presença da Docência na Relação Educação e Sociedade.....	29
Construir o Percorso Metodológico a Partir da Experiência.....	69
Analisar o Corpus da Pesquisa Acompanhando o Movimento da Experiência.....	93
Linhas que Continuam.....	156
Referências.....	164
Apêndices.....	174

Introdução

É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 2022, p.15).

A escrita desta dissertação é resultante de uma pesquisa-intervenção com professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Fortaleza que vivenciaram o ensino remoto emergencial na pandemia, as transformações no retorno à presencialidade e no pós-pandemia. Essa investigação se inscreve como tentativa de acompanhar e compor com o vivido às inquietações que ainda ecoam nas salas de aula e nos corpos docentes, montando um mapa de experiências que se expandem, se cruzam e se rearranjam.

Repentinamente, tudo mudou. No dia 11 de março de 2020, com o anúncio da Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizando a Covid-19 como uma pandemia, o impensado aconteceu: todas as escolas fecharam suas portas e mudaram-se para um espaço-tempo árido de difícil travessia. “Pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo” (Kohan, 2020, p. 5).

Com a pandemia já confirmada, visando a redução de transmissão do vírus, foi recomendada por agências de saúde, médicos sanitaristas, cientistas e lideranças públicas a necessidade de distanciamento social, impactando, assim, toda sorte de atividades educacionais e socioeconômicas.

Os ecos produzidos pela pandemia de Covid-19 no Brasil foram drásticos. Entranhou-se, desenfreada e assombrosamente, em contextos já marcados por diversos problemas, dentre eles, desigualdades sociais e educacionais. Souza et al. (2022) aponta que a crise sanitária nos anos de 2020 e 2021 contribuiu para o maior aumento da pobreza e da desigualdade no Brasil em 30 anos, retornando ao patamar de início dos anos 2000. O prolongamento da pandemia repercutiu um cenário nunca imaginado.

Foram mais de 39 milhões de casos notificados e quase 716 mil óbitos confirmados entre 2020 e 2023 pelo Painel Coronavírus¹. A gestão da crise sanitária por parte Presidente da República foi desastrosa, marcada por omissão, falta de coordenação e confronto intergovernamental (Abrucio et al., 2020). A má condução da pandemia levou o país a ter um dos mais prolongados períodos de suspensão de aulas presenciais de todo o mundo. Entre março de 2020 a setembro de 2021, empreendeu-se várias tentativas de retorno à presencialidade. No que diz respeito às modalidades educação infantil e ensino fundamental, foram mais de 178 dias em que professores/as e estudantes ficaram afastados/as da escola. (Ramos, 2021).

Contudo, “nada foi programado, mas tudo estava pronto” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.2). Mesmo diante das desigualdades, medo de contaminação e da morte, distanciamento físico, em um breve espaço de tempo, adicionalmente a outras medidas que foram adotadas, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, substituiu as aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial, enquanto durasse a situação de pandemia e, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer nº 05/2020 que regulamentava a atividade educacional não presencial. Todas essas decisões desconsideravam as fragilidades e desigualdades sociais e tecnológicas de parte significativa de estudantes e, em alguns casos, de professores e professoras. A opção de privilegiar a internet foi questionada, “cujo acesso de qualidade ainda é restrito à grande parte da população pobre – em detrimento de outras tecnologias, como a televisão e o rádio, que possuem maior penetração nas casas e menores custos operacionais, deve ser questionada (Magalhães, 2021, p.79).

Desse modo, com a necessidade de distanciamento social já sendo uma realidade e o acesso à educação regulamentado por meio de atividades não presenciais, diversas incertezas

¹Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil do Ministério da Saúde desenvolvido para ser o veículo oficial de comunicação sobre a situação epidemiológica da doença no Brasil/ <https://covid.saude.gov.br/>

povoaram o território escolar e seus fazeres cotidianos. A adoção do ensino remoto emergencial², muito embora sendo a única solução encontrada pelos setores competentes, trouxe desafios inéditos à dinâmica educacional, exigindo adaptações rápidas e profundas por parte de todos/as os/as envolvidos/as. Os dias seguintes foram de esperanças e enfrentamentos. Professores/as, estudantes, famílias sabiam dos impedimentos dos encontros, mas todos/as precisavam e ansiavam por eles.

Essa realidade também atravessou minha vida, meus afetos e, sobretudo, minha trajetória profissional. Sou professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010, no intervalo entre 2010 e 2023, atuei nas funções de professora da educação infantil, técnica em educação em um Distrito de Educação e coordenadora da educação infantil e do ensino fundamental. À época da pandemia, eu estava como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil - CEI, situado no Bairro Vila Velha. Havia 42 servidores lotados/as, entre efetivos/as, substitutos/as e terceirizados/as, em sua maioria mulheres. A instituição contava com 220 crianças entre 1 e 5 anos matriculadas e frequentando a instituição em tempo integral. As crianças, em sua maioria, eram filhas e filhos de costureiras, trabalhadores por via de aplicativos, do comércio e da construção civil, autônomos e beneficiários do Programa Bolsa Família, em condições habitacionais precárias. O bairro onde o CEI está situado é, tradicionalmente, marcado pelo baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade dos moradores, altos índices de violência urbana decorrente da territorialização das facções, venda e consumo de drogas. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do bairro é de 0,27, número que indica escolaridade, longevidade e renda dos moradores. Este índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior é o nível de desenvolvimento humano (saúde, educação e

² A terminologia ensino remoto emergencial foi adotada nas redes de ensino básico e instituições de ensino superior para designar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias de comunicação e informação e/ou materiais impressos, distinguindo-as daquelas que caracterizam a educação a distância, modalidade de ensino regulamentada na normativa brasileira, que possui fundamentos e métodos próprios (Carreira & Di Pierro, 2025).

renda).

No segundo semestre de 2022, período considerado pós-pandemia, vivenciei outra realidade como coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental com um grupo formado somente por professoras, numa instituição localizada no bairro Jardim Iracema, com características semelhantes às do bairro anterior.

Neste contexto de esperanças e rupturas, mesmo diante das adversidades, era preciso continuarmos caminhando por terrenos desconhecidos, por isso nossas decisões e ações foram pautadas na escuta, na colaboração, na dialogicidade e no senso de coletividade. Durante toda a travessia, essas foram nossas bússolas. No dia 17 de março com a suspensão imediata das aulas, professoras e crianças foram para suas casas e deixaram tudo para trás: planejamentos, projetos em andamentos, vivências inacabadas, vínculos que se estabeleciam. A partir de então, toda a comunicação com as famílias e com as professoras seria por WhatsApp, e-mail, ligações telefônicas e *Google Meet*. À medida que as tentativas de primeiro contato das professoras com as famílias foram acontecendo, outros desafios começaram a surgir: falta de acesso à internet, celulares incompatíveis com a tecnologia dos aplicativos que iriam utilizar, números programados para não receber chamadas, número do telefone informado pelo responsável do aluno pertencer a um parente ou vizinho que não residia na mesma casa que a criança. Com essas informações, as famílias foram categorizadas por turma e em quatro agrupamentos: smartphone com acesso a internet, contato por ligação, celular/smartphone em outro domicílio, família sem acesso à tecnologia.

Após a pausa para o contato com as famílias, dia 06 de abril, iniciaram-se as interações/vivências, baseadas na promoção do fortalecimento dos vínculos, afetos, proteção e cuidado direcionadas às crianças, mas com apoio substancial das famílias. As professoras, rapidamente, manifestaram sentimentos de negação, desesperança e desespero. E muitos questionamentos surgiram: como transpor o trabalho anteriormente realizado de forma

presencial para o formato remoto? Como propor vivências à distância de forma eficaz? Como realizar o controle da frequência das crianças? Como acompanhar o desenvolvimento das crianças? E as famílias terão equipamentos, acesso à internet, conhecimento, tempo e disposição para serem ponte entre a escola e a criança? Logo, o grupo de professoras descobriria que não seria possível transpor o presencial para o remoto, pois, ao suprimir o espaço físico, as interações humanas também seriam suprimidas, alterando substancialmente a dinâmica do ensino e a aprendizagem.

Desse modo, justifica-se o título escolhido, Professorar no contexto de pós-pandemia nas escolas municipais de Fortaleza-Ceará, inspirado no Livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire* (2022), em que se pensou a esperança como verbo, como um movimento que impulsiona a ação. Esperança, esperançar diz de um movimento ativo de levantar-se, agir, persistir e construir, coletivamente, outras possibilidades de existência. Dito de outro modo, professorar, neste sentido, seria como ação contínua que ultrapassa as funções inerentes à docência (preparação de aulas, a avaliação do desempenho e orientação individualizada, acompanhamento do processo de aprendizagem), como invenção de possibilidades em territórios de incerteza. Retomando o trecho em epígrafe, nesse sentido, a esperança/docência é tomada como prática ativa, que se realiza na ação e na construção de possibilidades, e, não, na passividade da espera. Principalmente, no tempo presente.

Foi na coletividade e na troca entre os pares que as professoras encontraram os primeiros delineamentos para entrar na imensidão que foi professorar, ou seja, ser professora, durante o distanciamento social. Com formação e recursos insuficientes, iniciou-se o atendimento remoto emergencial. A partir de então, todo o trabalho desenvolvido era acordado e compartilhado com os/as responsáveis pelas crianças, por acreditarem que jamais teriam o engajamento e fortalecimento das estratégias sem a colaboração da família. Contudo,

mesmo com a rotina organizada, cientes do trabalho que teriam que desenvolver, muitas questões fugiam da responsabilidade, questões estas que precediam a pandemia (relacionados à esfera social e econômica, às condições adversas à saúde da população e às restrições de locomoção, de trabalho, de sustento, de estudos e de interações sociais), mas que se agravaram com a chegada dela e com o pleno funcionamento da sordidez da necropolítica³ orquestrada pelo Presidente neste período.

Apesar dos esforços e da criatividade das professoras, a falta de rotina de estudos no ambiente doméstico, falta de aparelhos e acesso à internet, dificuldade dos responsáveis assumirem a função de mediadores e as questões financeiros familiares afetaram duramente a proposta de atendimento remoto às crianças, aprofundando as desigualdades educacionais preexistentes. Esses desafios coadunam com o noticiário da época que afirmava que 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa (Souza, 2021).

Em pouco tempo, este cenário de desproporções emocionais, sociais e econômicas também passaria a fazer parte do cotidiano das professoras. Começaram a relatar estado de desconforto emocional, como nervosismo, ansiedade e angústia, alegavam como causa o medo de contaminação e morte pelo vírus, excesso de interações humanas mediadas pela internet, divisão desigual das tarefas domésticas, conciliação de trabalho remunerado com os afazeres de casa, acompanhamento das atividades escolares e cuidados com os filhos, marido e em alguns casos, outros parentes. Outras dificuldades também foram intensas nesse período, tais como, problemáticas envolvendo o uso da tecnologia, uma vez que, devido a rapidez com que as mudanças foram adotadas, não houve formação para uso das tecnologias disponíveis, tampouco materiais para as professoras desempenharem a função à distância,

³ O conceito de necropolítica foi desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. O autor propôs esse conceito em seu ensaio "Necropolítica", como uma forma de analisar o poder do Estado em determinar quem vive e quem morre, especialmente em contextos coloniais e pós-coloniais. Ou seja, o poder e a capacidade do Estado de "ditar quem pode viver e quem deve morrer" (Mbembe, 2023, P. 5).

lugar apropriado para estudo e preparação das aulas já que a casa e o trabalho coexistiam no mesmo espaço e, sobretudo, as longas horas de trabalho que ultrapassavam as 8 horas diárias.

Neste contexto, as professoras permaneceram em atendimento remoto até setembro de 2021, após quase 18 meses de distanciamento, retornam-se às aulas presenciais, embora de forma híbrida. De acordo com Caous, D'Auria-Tardeli (2024) diferentes administrações públicas e instituições educacionais no mundo todo propuseram uma etapa denominada de pós-confinamento. Acrescenta, ainda, que, no Brasil, este movimento não aconteceu, talvez por coincidir com o momento de mudança de governo municipais, período eleitoral que de certa forma abafou o evento do retorno às escolas e a saída do confinamento.

O que se esperava era que nos primeiros meses de pós-confinamento se produzisse um trânsito das atividades educativas tradicionais, centradas no docente e geralmente, baseadas em exposições tanto off-line (pré-confinamento) como on-line (confinamento), para ações mais centradas no aluno, com atividades em grupos de discussão, atividades de aprendizagem prática e um uso mais limitado de exposições por parte dos professores (Zhu e Liu, 2020 como citado em Caous e D'Auria-Tardeli, 2024, p. 35).

No entanto, o que ficou evidente foi o investimento da SME e dos Distritos de Educação na mobilização de forças em relação à adoção dos cuidados e protocolos sanitários para o enfrentamento à Covid-19, indicados pelas autoridades de saúde e pelos decretos estaduais e municipais.

Não quero afirmar que os órgãos responsáveis se equivocaram, mas, influenciadas pelos discursos negacionistas de autoridades políticas do país, muitas famílias se recusaram a seguir as orientações. Somadas a esses desafios, estavam as professoras que se autodeclararam exaustas pelo excesso de atribuições que o trabalho remoto impôs, cheias de dúvidas, preocupações, incertezas de como desenvolver suas práticas pedagógicas e inserir as crianças no contexto presencial depois de tanto tempo sem interação escola-professora-

criança.

Da mesma forma que a pandemia obrigou professores/as a dar respostas imediatas sem preparação prévia e reflexão, o retorno à presencialidade também os/as levou a seguir este mesmo fluxo de urgência. O ano letivo de 2022 iniciou com aulas presenciais com todas as crianças e professoras. No retorno presencial, como já mencionado, todas as atenções estavam muito direcionadas para o cumprimento dos protocolos sanitários e para o retorno à “normalidade” anterior ao período de pandemia, que incluía reverter o cenário de desigualdades de acesso à educação com mapeamento da defasagem de aprendizagem e planejamento pedagógico direcionado a corrigir as distorções e perdas ocasionadas pela ausência das aulas presenciais. E, com isso, não houve tempo e espaço para as professoras e crianças elaborarem o experienciado na pandemia. Dessa forma, com o intuito de desempenhar as exigências do calendário letivo repleto de atividades e demandas importantes, todo este processo aconteceu muito aligeirado. Os desafios de professorar no ano anterior foram potencializados em 2022.

Com o grupo da educação infantil, as professoras relataram que as crianças não sabiam conviver com seus pares no espaço escolar, não se sentiam motivadas a participar das vivências. Além disso, a prática pedagógica, que outrora se mostrava eficiente, não atendia mais as crianças, mantê-las concentradas em atividades com papel e lápis era quase impossível. Também se queixavam da convivência com colegas de trabalho. Sentiam-se sobrecarregadas, ansiosas e com medo de não dar conta do trabalho.

No segundo semestre, ao assumir a coordenação dos anos iniciais do ensino fundamental, novas demandas passaram a compor o cotidiano do trabalho, próprias da natureza desse nível de ensino. Além das avaliações externas, somaram-se desafios recentes, a recomposição de aprendizagem⁴, termo que ganhou destaque e uso frequente após o retorno

⁴ Conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de

presencial. Tal como afirma Miranda et al., (2025), mesmo após o retorno às escolas, “a fragilidade emocional e as questões relativas à aprendizagem dos/das estudantes permanecem, levando em consideração que os efeitos do distanciamento social e as mudanças na configuração escolar, durante a pandemia, ainda ressoam em parte no cotidiano escolar (p.195)”.

Com o grupo de professoras do ensino fundamental, as queixas envolviam, principalmente, esgotamento mental, prática pedagógica, defasagem na aprendizagem, indisciplina, agravamento da falta de cooperação das famílias, estudantes hiperconectados, prejuízos emocionais em discentes e docentes, problemas de socialização, que envolviam, inclusive, as colegas de profissão em contexto pós-pandêmico. Os desafios de ser professor/a na pandemia também foram analisados por Traversini et al. (2020). Para as autoras,

a docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada.

Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (Traversini et al. 2020, p.17).

Reforçando o que as autoras sublinham, as professoras me traziam que não se percebiam preparadas para lidar com as dinâmicas e complexidades deixadas pela pandemia. Os/as estudantes voltaram mais ansiosos, com concentração superficial e rápida, com dificuldade de seguir combinados e regras, mais agressivos/as com os pares. A prática pedagógica que permeava todas essas questões não atendia às especificidades da recomposição de aprendizagem, às exigências das avaliações externas e ao cumprimento dos objetos de conhecimento (conteúdo) dos componentes curriculares (disciplinas).

Foi nesse cenário de intensas transformações, desigualdades e vulnerabilidades que

chegou até mim o edital⁵ de seleção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Senti que que o edital em questão, além de dialogar com minhas inquietações, também oferecia um espaço legítimo para investigar e elaborar com as professoras o que elas viveram tão intensamente nesses tempos de crise. Assim, comecei a buscar caminhos para compreender, com mais profundidade, os impactos da pandemia sobre o trabalho docente e os modos de ser professora, mais especificamente, na Rede Municipal de Fortaleza. O edital de seleção tinha como proposta aproximar Psicologia e Educação por meio de uma pesquisa guarda-chuva, já em andamento, Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pós-pandemia⁶ de Covid-19, discutir dialogicamente com professoras os efeitos nos modos de subjetivação causados pela pandemia. Ao transversalizar educação e saúde, a pesquisa em curso pretendia focar tanto os aspectos de aprendizagem no contexto da pandemia, como em estratégias de acolhimento e de cuidado no enfrentamento dos desafios enfrentados na educação pública de Fortaleza, pensando a promoção de saúde integrada às práticas pedagógicas com a Pesquisa-Intervenção como referencial teórico-metodológico.

Diante do exposto, e movida pelo desejo de retornar à universidade e contribuir com a educação de minha cidade, abracei a oportunidade de pesquisar com professoras as marcas que foram deixadas pela pandemia de Covid-19, nos modos de vivenciar a profissão no cotidiano escolar, dado que esta temática dialogava com a pesquisa em tela. Desse modo, o presente estudo que se desenvolve mostra-se relevante por olhar para a experiência de ser professora na pandemia, no retorno à presencialidade e pós-pandemia, propondo uma escuta comprometida, buscando compreender os efeitos e desafios que surgiram na pandemia,

⁵ Edital SME/UFC nº 01/2023 do convênio firmado entre a Universidade Federal do Ceará - UFC e Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME

⁶ Pesquisa guarda-chuva financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aprovado pela Plataforma Brasil com o parecer 4.729.878.

especialmente, aqueles intensificados no retorno à presencialidade e pós-pandemia.

Neste sentido, com base nas reflexões desenvolvidas na introdução desta proposta, a investigação coloca o seguinte problema de pesquisa: Como os efeitos da pandemia na educação escolar têm afetado a experiência de ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza?

Buscando responder à questão norteadora deste trabalho, o objetivo geral é investigar a experiência de ser professora no contexto de pós-pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza. Esse objetivo principal guiou a elaboração dos objetivos específicos: investigar como as professoras experienciaram a docência no período de ensino remoto; analisar os principais desafios elencados pelas professoras em relação a experiência de exercer a profissão após o retorno presencial; e discutir as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelas professoras diante das complexidades do retorno pós-pandemia.

Entrevistar exclusivamente professoras não foi um recorte intencional, mas responde à própria configuração histórica e social da docência no Brasil. Como mostram os dados do Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Inep, 2,4 milhões de professores atuavam na educação básica, desse total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres. A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza segue essa mesma tendência, 74% (7.340) são do gênero feminino. Estes números indicam a predominância de mulheres na educação básica, tanto nacional como local.

Dito isto, participaram desta pesquisa 10 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Fortaleza. Para acessar suas experiências e acompanhar os movimentos de suas narrativas, adotamos como metodologia a

Pesquisa-intervenção e como dispositivo de produção de dados o manejo cartográfico da entrevista. Com os/as pesquisadores/as implicados/as no campo, as escolhas

metodológicas que compõem esta pesquisa privilegiam a escuta atenta, sensível e aberta aos acontecimentos produzidos em cada encontro.

Esta pesquisa parte de uma condição de pesquisadora que habita o próprio território da pesquisa, afinal, sou professora dos anos iniciais da rede pública, mulher e vivenciei o que agora pretendo pesquisar. Mais do que implicada com o campo, assumo o risco de sobreimplicação, por isso, faz-se tão necessária a análise de implicação que perpassa a pesquisa. Estar atenta às relações que se estabelecem com o objeto de pesquisa é, segundo Lourau (2004), realizar a análise de implicação, acaba por ser condição para não se deixar cair na sobreimplicação, como "subjetividade-mercadoria", atingida pelo sobretrabalho. A sobreimplicação, segundo Lourau, é a própria negação da análise de implicação. Assim, expor o contexto social, político, econômico, laboral e pessoal da pesquisa é um exercício de sair da sobreimplicação para uma análise de minha implicação com a própria pesquisa.

Com nossos objetivos traçados, iniciamos nossa pesquisa com a primeira seção teórica: *A presença da Docência na Relação Educação e Sociedade* dedicada às mudanças educacionais no tempo e no espaço e à feminização da docência Demerval Saviani (2008), Guacira Louro (2024). Na subseção seguinte: (1) *A educação no Brasil sob a égide do neoliberalismo: tensões e contradições desde os tempos (pré) pandêmico*, discutiremos como o neoliberalismo avança rumo a mercantilização da educação no Brasil com base em Christian Laval (2019, 2016) e Janete Oto João Palú e Petry (2020) chamando a atenção para precarização que se materializa na burocratização do trabalho docente, para a noção de gerencialismo que se instalou nas escolas; atendimento a demandas que fogem ao fazer pedagógico e para as investidas neoconservadoras e, por último, mostraremos a perspectiva de educação de Paulo Freire (2013, 2021, 2022, 2024a, 2024b, 2025) como espaço de resistência e contraponto ao modelo neoliberal de educação.

Na subseção seguinte: (2) “*Então, por que fechar escolas*”⁷: *Ensino Remoto Emergencial e as reconfigurações na escola e no tempo*, com o apoio de pesquisas recentes e normatizações vigentes, contextualizaremos o ensino remoto emergencial. Na terceira subseção, (3) *Especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental e suas vulnerabilidades acentuadas pela pandemia*, apresentaremos as especificidades do magistério, especialmente, ao que tange aos anos iniciais do ensino fundamental. Na quarta subseção desta primeira parte, (4) *Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental*, destinada a aprofundar atravessamentos inerentes à profissão docente. Na quinta e última subseção, (5) *Singularidades na Experiência e nas Trajetórias de Professorar*, adotamos a compreensão de experiência proposta por Jorge Larrosa (2011, 2022), cujas reflexões fundamentam a abordagem desenvolvida ao longo da análise. A seção dedicada aos procedimentos metológicos *Construir o Percorso Metodológico a partir da experiência* mostra como definimos as direções, método e o trajeto que se revelou no próprio movimento investigativo. Na primeira subseção, (1) *A Experiência do dizer na Cartografia com Professoras*, abordaremos o método investigativo da cartografia e a entrevista com manejo cartográfico a partir de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, (2015, 2014). Na subseção seguinte (2) *Notas sobre o delinear-se de uma Pesquisa-Intervenção com professoras*, é apresentada a abordagem da Pesquisa-Intervenção de acordo com os estudos de Luciana L. Miranda (2018, 2020a), Kátia F. de Aguiar e Marisa L. Rocha (2007, 2003) e Simone M. Paulon (2005).

Em seguida, em (3) *Unir multipli(cidades): o(s) território(s) Narrativo(s)*, apresentaremos as professoras participantes da pesquisa. Na subseção quatro, (4) *Construção e acesso aos cantos de experiência*, apresentamos as ferramentas de produção de dados composto por entrevista e diário de campo que foram essências para a composição das

⁷ Frase extraída do pronunciamento do Presidente da República em TV aberta dia 24/03/2020, opondo-se às medidas de distanciamento social e consequente fechamento das escolas. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/25/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-25-de-marco.ghtml>

análises.

A terceira seção, *Analisar o corpus da pesquisa acompanhando o movimento da experiência*, é dedicada à análise e à discussão dos dados produzidos. As análises foram desenvolvidas a partir dos analisadores que emergiram nas entrevistas, articulando-as aos referenciais teóricos. Desse modo, procuramos evidenciar como as experiências narradas se configuraram e ganharam sentido no contexto investigado nas seguintes subseções: (1) *Professorar na pandemia e pós-pandemia de Covid-19 como um fazer marcado pelo feminino*; (2) *Condições de trabalho em estado de exceção: “Operação de Guerra”*; (3) *Entre o individual e o coletivo: estratégias de cuidado, trabalho docente e apoio*; (4) *Aumento expressivo de Diagnóstico, com subseção (4.1) Deslocamento de Responsabilidades e as vulnerabilidades sociais e emocionais presentes no território escolar*; e (5) *Formação continuada: urgências da contemporaneidade*.

Em seguida, as considerações finais, entendidas como Linhas que continuam, reuniram efeitos, pistas e deslocamentos produzidos no processo investigativo. Essas linhas também nos mostram que a luta dos/das que compartilham o esperar de uma educação pública laica, mais justa, igualitária e de qualidade, deve ser contínua e coletiva.

A presença da Docência na Relação Educação e Sociedade

Para pensar na discussão de como os efeitos da pandemia na educação escolar têm afetado a experiência de ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental, é essencial contextualizar o cotidiano em que as professoras participantes desta investigação estão inseridas. Defendemos que os dados produzidos e as discussões, entretanto, não devem ser apresentados sem estarem vinculados às questões de ordem político-econômica da história da educação no Brasil. Pensar criticamente a relação entre educação e sociedade é compreender que ambas estão em transformação contínua e influenciando mutuamente as mudanças que fazem parte de um mesmo movimento histórico, político, econômico e cultural e, no bojo dessas mudanças, também encontramos a atuação de professores e professoras que foi se transformando conforme a escola, os modos de produção e os novos projetos de sociedade, conforme ganhavam contornos (Saviani, 2013). Não iremos realizar uma análise profunda de como a instituição escolar foi se constituindo e ganhando importância entre as demais (família, igreja), mas para esta discussão, é útil deixar registrado como esta instituição foi conquistando relevância e tornando-se necessária para a formação de meninos e meninas.

Louro (2024) afirma que ao longo da história, “à escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as, das elites condutoras, do povo sadio e operoso, etc” (p. 94). A autora acrescenta que, as partes arquitetônica, simbólica e práticas pedagógicas contribuem na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres que estão dentro e fora da escola, já que a instituição tem sempre algo a dizer para quem está interno e externo a ela. Outra questão relatada por Louro (2024) é a atenção direcionada à disciplina tanto dos sujeitos da escolarização quanto dos responsáveis por sua formação, isto é, os/as professores/as, pois, com o prestígio que a instituição escolar foi conquistando na sociedade, cobrava-se do mestre o cuidado com o comportamento e a conduta de seus alunos, não só no ambiente de

aprendizagem, mas fora dele. Para isso, “o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e pensamento também precisavam ser disciplinados” (p. 96). Ter o domínio sobre os métodos empregados não era suficiente, mestre precisava encarnar a instituição e seus valores.

A instituição escolar, ao longo de sua existência, serviu e refletiu a sociedade, estando empenhada em atender às suas necessidades sociais. Com base em Oliveira (2004), no Brasil até a década de 1990, predominaria o amparo ao ensino das elites e a despreocupação com a universalização da educação para as camadas vulnerabilizadas. Aos poucos, a escola passou a ser requisitada pelos grupos a quem, em outros tempos, havia sido renegada, assim, gradualmente, foi perdendo o seu perfil elitista. A Constituição Federal (1988) representou um marco histórico para a educação brasileira ao afirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, ao integrar as três etapas básicas e ao tornar ensino fundamental obrigatório e gratuito. Há, assim, ampliação do acesso à educação, embora de forma quantitativa. Entre os autores em que suas teorizações estão formuladas em base crítica e anticapitalista, podemos destacar Paulo Freire, cuja obra está voltada para a conscientização, libertação e transformação dos homens e das mulheres que vivem realidades promotoras de desigualdades e injustiças sociais. Como aponta Freire (2024a),

a educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (p. 92).

Essa educação pensada a partir dos manuais dos opressores é atravessada por ideologias, interesses e relações de poder, enquanto a sociedade reflete, diretamente, o currículo, as práticas educativas e as expectativas sobre a educação.

Com a interpretação de Louro (2024), Saviani (2008) e Veiga (2004), acompanhamos

a historicização da educação no Brasil. No processo de colonização (1549-1822) do Brasil, os jesuítas iniciaram a catequização dos povos indígenas e os primeiros passos para a educação no período colonial, ou seja, catequização como o primeiro processo de imposição ideológica na então concepção de Brasil (1549-1759). Segundo Veiga (2004, p. 34) “a educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida de Colônia”. Assim, a pedagogia tradicional com fins religiosos chega ao Brasil difundindo as ideias da criação divina para uma formação humana pacífica e ligada aos dogmas da Igreja, voltada para a formação de um católico exemplar (Louro, 2024). Seu interesse inicial era a catequização dos indígenas e formação de meninos e jovens brancos dos setores dominantes. Assim, os primeiros professores no Brasil eram formados por princípios jesuítas ou eram os próprios sacerdotes que exerciam a função. A partir de 1759, vive-se no Brasil o período Pombalino, iniciado com a expulsão dos jesuítas, além de realização de concursos para o novo magistério, nomeação dos primeiros professores, implantação das aulas régias de primeiras letras e de humanidade, dessa vez, mantidas pelo Estado, marcando a primeira tentativa de educação estatal no Brasil. Essa fase é marcada pela má qualificação dos professores, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento. Foram várias as dificuldades de se implementar um projeto pedagógico na Colônia: “a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora” (Saviani, 2013, p. 114)

Nos quase setenta anos do período denominado Brasil Império (1822–1889), foram poucas as mudanças na educação. O ensino era destinado às elites, o modelo econômico era agroexportador, o modo de produção escravocrata, os mecanismos de controle social eram mantidos, sobretudo, pelo uso da força física. Nesse contexto, a preocupação com a educação

era mais para se aproximar dos países berço dos colonizadores. Contudo, mesmo marcado por promessas, cria-se escolas para meninos e meninas e a primeira Escola Normal, como um grande feito para a formação dos primeiros professores no Brasil. Diante das mudanças que o país passava, era necessário um novo perfil de professor, apto a colaborar com o projeto de desenvolvimento que se empreendia. Nessa época, influenciada pelas ideias iluministas, a formação dos professores passou a ser vista por outro ponto de vista pelos reformadores, por acreditarem que, somente pela instrução, a nova sociedade poderia atingir altos graus de civilidade.

A presença de mulheres professoras nas salas de aula passou a ser uma realidade, embora tímida, com formação e atuação diferenciada dos professores. Em 15 de outubro de 1827, instituiu-se a primeira lei educacional que determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras. Um dos artigos era destinado aos conteúdos que os professores deveriam ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana” (Saviani, 2013, p.126).

Lentamente, o Império vai-se desvencilhando dos dogmas religiosos, buscando o ensino laico, contando com a colaboração e o incentivo econômico da burguesia brasileira em ascensão. De forma trôpega, a educação avança ao Período Republicano (1889–1930). Dar-se os primeiros passos para a criação da escola pública, laica, universal e gratuita. De acordo com Veiga (2004, p. 35), no início do período republicano brasileiro, “é aprovada a reforma de Benjamim Constant (1890) sob a influência do positivismo. A escola busca disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante”. Sendo assim, percebemos que a estrutura econômica e cultural já repercutia diretamente no ideal de educação da sociedade brasileira. Em seguida,

viriam várias outras reformas.

De acordo com Saviani (2013), a escola republicana foi concebida para ter função disciplinar, higiênica e moralizadora, voltada a moldar comportamentos, controlar corpos e difundir hábitos considerados saudáveis, ordeiros e moralmente adequados. Ela deveria formar o cidadão para a nova república, regenerando a população segundo ideais de civilização e progresso. Aqui é direcionada à professora mulher a incumbência de moldar comportamentos: “como base da reforma a reconstrução do caráter e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações” (Saviani, 2013, p. 169).

Mesmo com projetos que defendiam uma educação pública, laica e gratuita, a escola era restrita a uma pequena parcela da sociedade, no caso, as classes dominantes. O professor aqui é menos religioso e mais técnico, a profissão normalista é consolidada e a presença das mulheres passa a ser mais marcante nos ambientes escolares.

Ao observarmos o painel de docentes que compõem o contexto educacional da rede municipal de Fortaleza e brasileiro, é evidente o elevado número de professoras quando comparamos ao quantitativo de professores, o que nos leva a inferir que essas experiências vividas na pandemia foram marcadas pelo longo e progressivo processo histórico e social de feminização do magistério, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a experiência tratada na presente pesquisa é, sim, substantivo feminino.

Os dados a seguir nos ajudam a compreender a dimensão da presença feminina nesse cenário. As escolas municipais de Fortaleza somam 9.852 docentes, sendo 74% (7.340) do gênero feminino e 26% (2.512) do gênero masculino. De acordo com o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Inep, professoras e diretoras são predominantes em todas as etapas de ensino. Os dados mostraram que 2,4 milhões de docentes atuavam na educação básica. Desse

total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres. Além disso, o Censo registrou mais de 144 mil profissionais em cargos de direção, sendo 81,6% (cerca de 117 mil) diretoras (Brasil, 2024). A maior proporção encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, em dissonância com esses números, são as mulheres que compõem a menor parcela que chega ao topo da carreira acadêmica.

Essa predominância de mulheres na educação, entretanto, não se traduz em reconhecimento ou melhores condições de trabalho. Como observa Louro (2014), na contemporaneidade, a escola é um lugar de atuação de mulheres. O magistério foi ao longo do tempo se feminizando para se tornar da forma que conhecemos hoje, em que a figura da professora é, muitas vezes, associada a papéis de cuidado, doação e maternagem. Essas representações que definem os contornos dessas profissionais reforçam expectativas sociais muito caras sobre o que é ser mulher e ser professora.

De acordo com pesquisa organizada por Paiva et al. (2024, p. 4) na Rede Estadual da cidade de Divinópolis, Minas Gerais, a docência no Brasil é exercida, sobretudo, por mulheres oriundas da classe trabalhadora, responsáveis, financeiramente, pelo lar e pelos cuidados de filhos e familiares. Além disso, as pesquisadoras apresentam dados, entre outros, que mostram a decepção com a profissão por parte das mulheres, motivada, sobretudo, por causa “dos atravessamentos da maternidade na profissão docente” e pela insatisfação prática docente, com o pouco interesse dos estudantes e de seus responsáveis.

Federici (2019) também nos ajuda a compreender esse processo ao discutir como o trabalho doméstico de cuidado de casa e das pessoas e o trabalho reprodutivo, consagradamente invisibilizados e atribuídos, quase exclusivamente, às mulheres, sustentam o funcionamento da sociedade capitalista:

embora isso não resulte em um salário para nós mesmas, produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico

é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças – os trabalhadores do futuro –, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres (Federici, 2019, p. 68).

Nos anos 1930, a docência, especialmente o ensino primário, já era amplamente associada às mulheres. Esse período registrou fortes ebulições políticas. Com a morte de Getúlio Vargas em 1945, tivemos a busca pela redemocratização do Brasil, ocasionando divergências entre os empresários e as oligarquias, dividindo-os, politicamente, como populistas e anti-populistas. Essa disputa refletiu fortemente nas questões educacionais, abrindo espaço para os avanços do liberalismo no Brasil. De acordo com Veiga (2004), “entre 1948-1961, desenvolvem-se lutas ideológicas em torno da oposição entre escola particular e defensores da escola pública” (p. 39). Nesse período, os professores e as professoras já são vistos como trabalhadores da educação, intelectuais e críticos, dando início à organização dessa categoria por meio dos sindicatos.

Durante o regime ditatorial (1964-1985), o Brasil passou por intensa influência dos Estados Unidos, tanto nas questões políticas, como também nas econômicas e educacionais. Diante dos confrontos de ideias capitalistas e comunistas, o país aproximou-se ainda mais dos estadunidenses. Assim, o governo dos militares incentivou diretamente a difusão do tecnicismo, buscando ensino neutro e objetivo, sem abrir espaço para diálogo, reflexões ou críticas. Segundo Veiga (2004) “o pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 41). A teoria crítica reprodutivista ganha espaço nas reflexões educacionais,

problematizando a escola como reprodutora das desigualdades sociais da sociedade. É nos anos de 1970 e 1980 que o movimento docente ganha robustez e consolida a luta por profissionalização e reconhecimento dos direitos e deveres dos trabalhadores do magistério (D.A. Oliveira, 2004).

Nos anos 80, com o fim da ditadura, os/as professores/as e os movimentos sociais conseguem avançar na luta pela defesa da escola pública. Lentamente, “a escola se organiza como espaço de negação de dominação e não mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade” (Veiga, 2004, p. 44). A partir dessas discussões, a Pedagogia Crítica vai sendo pensada e construída, gerando espaço para o diálogo, para as reflexões e para as problematizações vivenciadas no cotidiano escolar. O pensamento crítico e reflexivo vai sendo difundido, e os pensadores brasileiros buscam entender como a educação pode ajudar a construir a sociedade.

Como referência, Freire (2024b, p.19) defende a “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Na visão do educador, o movimento dialético entre educação e sociedade acontece cotidianamente nas instituições escolares. Defende, ainda, que não existe educação, mas educações. A primeira pensada e implementada pela classe dominante, em que o professor é um transmissor; a segunda deve ser constituída por homens e mulheres que querem a libertação da humanidade, nessa perspectiva, o/a professor/a deve ser problematizador, libertador.

A proposta de educação adotada por Freire (2024a) na obra *Pedagogia do Oprimido* é voltada para a libertação dos sujeitos, a transformação e a construção de uma sociedade mais justa. Nela, ele rejeita o modelo de educação como instrumento de opressão, chamada de “educação bancária”, em que o educador deposita nos/as estudantes os conteúdos de sua narração mecânica, e estes recebem, guardam e arquivam os “retalhos da realidade

desconectado da totalidade em que se engendram” (p.79).

A Educação no Brasil Sob a Égide do Neoliberalismo: Tensões e Contradições Para a Docência Desde os Tempos (Pré) Pandêmico

Tecer uma discussão crítica sobre o neoliberalismo pode parecer um desafio, relativamente, descomplicado quando partimos do senso comum de que se trata de um projeto para concentrar riquezas e poder por uma classe social em particular. No entanto, o desafio se amplia a partir do momento que compreendemos que o neoliberalismo não produz mudanças apenas na economia, mas também na forma de pensar das pessoas, na forma de compreender a si mesmo e de conviver com o outro, de compreender o tempo e o valor de bens materiais e imateriais.

Neoliberalismo pode ser interpretado como a racionalidade do capital transformada em lei social geral (Mordente e Portugal, 2024), como uma reação teórica e política contra o estado intervencionista e de bem-estar (Palú e Petty, 2020), ou ainda “sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso” (Dardot & Laval, 2016, p.17).

Nessa perspectiva, Harvey (2024) afirma que Margaret Thatcher, ex-primeira-ministra inglesa (1979-1990), em dado momento, disse que a economia seria o método, mas o objetivo é a transformação da alma das pessoas, ou seja, o objetivo era modificar a forma de pensar das pessoas. Desse modo, Harvey (2024), esclarece: “O modo de pensar que estava sendo promovido era pautado por uma ideologia de individualismo, responsabilidade pessoal e aperfeiçoamento de si. A ideia era que nos tornássemos todos empresários de si e investissem em nós mesmos” (p.36).

Como desenvolvido por Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p.9). Assim, essa proposta político-econômica constrói novas formas de compreender o mundo, as relações pessoais e sociais e o bem-estar. No entanto, passa incólume pelas pessoas que esse novo formato é oriundo da lógica do capital. Desse modo,

o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (Dardot & Laval, 2016, p.16).

Em verdade, trata-se de um sistema produtor de subjetividades, interferindo em todos os tipos de relações existentes, inclusive, as relações privadas, produzindo, assim, novas formas de subjetivação. “O neoliberalismo também opera no campo da educação por meio [...] ‘neoliberalismo escolar’. Esse processo reordena a educação para um viés utilitarista, tratando-a como um serviço prestado às empresas, como uma atividade com custo e retorno - uma mercadoria - resultando em uma submissão direta da escola aos interesses econômicos” (Mordente e Portugal, p.4).

Para Laval (2019), o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar” caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. A partir dos anos 1990, com a participação ativa, anuência e cooperação dos governantes de centro-direita da época, intensifica-se a implantação de profundas mudanças políticas e econômicas sujeitas a nova ordem da mundialização do capital, dentre elas, a reforma

educacional com interferência direta de importantes organismos internacionais como protagonistas, a saber: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), sendo estes, os responsáveis por tornar, gradativamente, a educação do Brasil cada vez mais neoliberal e aliadas às necessidades de produtividade e competitividade.

Numa de suas reuniões, a OMC “sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (Frigotto, 2003, p. 96).

Iniciava-se, então, o processo de captura da educação pelo mercado. Aos poucos vai se constituindo o modelo neoliberal na educação no Brasil. Como reforça Laval (2019), um modelo educacional que considera a educação um bem essencialmente privado, valorizado, principalmente, por seu potencial econômico. A partir dessa movimentação, o processo de ensinar, a ideia de educação para a justiça social e como instrumento de democratização vai se esvaziando em detrimento do fortalecimento das relações de dominação.

Neste contexto, Palú e Petry (2020) advertem que a educação “está sendo ameaçada pelos interesses e pelas influências dos agentes da globalização neoliberal” (p.7). É nesse cenário permeado por disputas, mudanças políticas, desmonte de empresas estatais e propensões econômicas que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) é aprovada. Sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso, nela, começa a ser incorporada princípios que dialogam com a lógica do mercado, como consta no artigo 22, a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É a partir dessa “época que as avaliações externas e a ideia de meritocracia vão ganhar força na área da educação pública” (Costa, 2021, p. 327). Em menos de três décadas, houve muitas mudanças nas políticas educacionais. Em 1990,

consolida-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se transformam em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) passa a se fazer presente em 2007 como um indicador de qualidade educacional que reúne taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho em português e matemática obtidas por meio do Saeb.

Ao analisar mais atentamente as ideias, as referências contidas nos documentos que normatizam o nosso sistema de ensino e que circulam no meio escolar, nota-se, muito evidentemente, que a educação passou a utilizar uma gramática e modos de operar muito próximos de uma empresa voltada para servir as relações sociais de produção capitalista: metas, rankings, responsabilização docente, cultura de resultados, desempenho, entre outras.

O avanço neoliberal chega a outro patamar (Costa, 2021), como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, que é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares ... das propostas pedagógicas ... e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações (Brasil, 2017, p.8). Além de influenciar a formação inicial e continuada dos/as professores/as, “a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2017, p.5). Segundo Ramos (como citado em Costa, 2021), com a BNCC passa-se a ganhar correspondência entre escola e empresa, tomando as competências como base. No conjunto das normativas educacionais brasileiras, observa-se um movimento de fechamento de pontos que estruturam o trabalho docente: define-se como deve ser a formação de professores/as, estabelece-se um currículo mínimo e obrigatório sobre o que ensinar e implementam-se exames e avaliações externas censitárias para medir o aprendizado. Esse conjunto de dispositivos cria um sistema articulado de controle que orienta, regula e padroniza.

Como consequência, a mercantilização que adentrou as escolas, afetou as formas de trabalho dos/as professores/as. O trabalho desses/as profissionais passou a ser visto como uma engrenagem que eles/elas não controlam. Para Costa (2021), “o entrelaçamento é tanto que os professores inseridos no processo, por estarem tão próximos, não conseguem enxergar o tamanho do comprometimento que existe e sua colaboração involuntária nesse sistema” (p. 330). “A consequência mais grave é a perda da autonomia docente para cumprir sua função de ensinar e educar. Um controle ideológico, portanto, permanente e, com ele, a aplicação ao professorado da pedagogia da ameaça e do medo para que se enquadre no prescrito” (Frigotto, 2021, p. 74).

Desde quando as avaliações externas passaram a fazer parte do contexto educacional, impôs-se, aos/as professores/as, maior controle e expropriação do trabalho, concorrência entre os pares, constrangimentos e responsabilidades pelo fracasso ou sucesso dos/das estudantes, perda de autonomia ao ser um/a executor/a de atividades prontas. Para Palú e Petry (2020, p.11), “essas avaliações, realizadas por meio de testes padronizados, acabam reduzindo o conceito de qualidade educacional, culpabilizando e responsabilizando a escola, professores e alunos por esses resultados, sem muitas vezes associá-los a um contexto mais amplo”, como se fosse possível, numa nação desigual como a nossa, relacionar qualidade da educação, bons ou maus resultados das avaliações à ação docente.

As transformações que vêm ocorrendo na educação em busca de universalizar o acesso e permanência na escola e formar força de trabalho, tem gerado fonte de cobranças, que somada demandas inerentes a esse processo, chegam aos/as professores/as na sala de aula e podem resultar em isolamento, sofrimento ou doença decorrente. “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 363).

Assunção & Oliveira (2009) apontam que a intensificação do trabalho docente parece

chegar ao Brasil. Acrescentam que as mutações que fazem parte do emprego e do trabalho industrial, tais como, regulação, controle e avaliação por competências, chegam às escolas sem considerar os princípios educativos e as especificidades dos níveis de ensino. Em suma, a partir desse enfoque, é importante sublinhar que a profissão docente foi se reconfigurando conforme as relações, a economia se transformava também, ou seja, ao longo do desenvolvimento do capitalismo (Kuenzer, 2021). Ao ponto, de hoje os/as professores/as se encontram precarizados/as, controlados/as e responsabilizados/as, cuja subjetividade é moldada para servir ao projeto neoliberal. Processo que se inicia na formação inicial, chega a formação continuada e a sala de aula quando interfere na formação, engessa e limita as ações pedagógicas (Mordente e Portugal, 2024).

Em meio a essas tensões, independentemente do grupo político que esteja à frente das decisões, ocupa um lugar central no campo de disputas ideológicas e debates de reformadores que, em diferentes momentos históricos, buscaram responsabilizar os envolvidos diretos pela educação pelo seu fracasso e moldá-la conforme seus interesses.

No cenário pandêmico, exacerbou-se uma movimentação que há bastante tempo vinha se consolidando, revelando-se com mais nitidez e ganhando mais adeptos e espaços nas redes sociais. A eleição do Presidente que governou o país entre os anos 2019-2022, que tinha como slogan: *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*, representou um encurvamento nesse processo, funcionando como uma ponte para o passado, ao resgatar e fortalecer o avanço do neoconservadorismo⁸ nas políticas públicas educacionais e nos discursos de políticos (Palú e Petry, 2020, Frigotto, 2003). Vale salientar que esse mesmo Presidente, transformou a educação em um campo de disputa político-religiosa, além da defesa de um posicionamento cívico-militar, tendo como principal bandeira um discurso conservador em prol da família, da moral e dos bons costumes. No Brasil houve uma consolidação da agenda

⁸ “Neoconservadorismo “[...] é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e ‘bons’ valores da família e da moralidade” (Silva, 1994, como citado em Palú & Petry, 2020, p. 7).

neoliberal com o neoconservadorismo. Ou seja, liberal na economia e conservador nos costumes ((Palú e Petry, 2020).

Considerando que esse movimento não é recente, há muito tempo, a escola é atravessada por oposições em relação a valores de referência de católicos, republicanos, laicos, socialistas e comunistas (Laval, 2019). Basta observar, no Congresso Nacional Brasileiro, a denominada *Bancada da Bíblia*, formada por parlamentares, em sua maioria, católicos e evangélicos, atuando, sobretudo, em pautas relacionadas a costumes, educação e gênero que adentram na educação para combater, dentre outros temas, o que costumam chamar de "ideologia de gênero"⁹. Embora suas propostas não tenham sido aprovadas até agora, elas exercem uma forte influência na formulação do debate público, tensionando agendas progressistas e mobilizando setores conservadores da sociedade. A exemplo, o Projeto de Lei (PL 246/2019), *Escola sem Partido*, que apresenta uma enxurrada de desinformações, agressões aos/as professores/as e à educação, em completo ataque à educação pública de qualidade.

Segundo os idealizadores e defensores, as medidas adotadas neste projeto são necessárias como forma de “prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas”. Inclusive, defende explicitamente no seu texto, como princípios estruturantes a serem preservados na escola: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, entre outros. No conjunto de proibições, é vedado o uso de técnicas de “manipulação psicológica” destinadas a obter a adesão dos/das estudantes a determinada causa. Acrescentam que no exercício das funções, o/a professor/a não se aproveitará da “audiência cativa” para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e

⁹ “Retórica antigênero, na qual o sintagma “ideologia de gênero” emergiu, adquiriu centralidade e contribuiu para catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas. Trata-se de um projeto que visa reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas” (Junqueira, 2018, p.452).

partidárias. Nesse projeto, é proibida aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

Vale ressaltar que, para Paulo Freire (2021), é impossível apagar a natureza política da educação, não necessariamente partidária, mas uma educação atrelada ao bem-estar da população, que garanta uma educação de qualidade como um dos direitos básicos do povo.

Para ele, mesmo a forma mais reacionária de ensinar pode ser apresentada como perfeita, no entanto, deve-se sempre questionar para quem essa forma de educação será ótima, quem se beneficiará com ela. Desse modo, o educador afirma:

a politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso, então, que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa, a politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção (Freire, 2021, p.35).

Como se não bastasse o agravamento das condições adversas de trabalho que a pandemia de Covid-19 trouxe aos/as professores/as (aqui tomando como foco as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental), estes/as ainda tinham de conviver com a construção de ódio, com a repressão e vigilância que foi naturalizada por segmentos neoconservadores da sociedade. Inclusive, fez-se pauta no referido projeto: “é assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”. Mais à frente no mesmo

documento, faz-se menção a um canal de denúncias caso sejam desrespeitados os apontamentos defendidos. É importante destacar que essas orientações são anteriores à pandemia e não tem relação com a adoção do ensino remoto emergencial.

É neste enquadramento que professores/as exerceram e estão exercendo suas funções: numa atmosfera de controle da linguagem, de conteúdos, de ameaças e de promoção e incentivo de ações vigilantes a eles/as e às instituições educacionais. Passo a passo, implantou-se nas escolas e nos/as professores/as, um sentimento de desconfianças, descrédito por parte das famílias, que tem gerado nos/as profissionais da educação receios em relação a debates vistos como polêmicos, advindos de pensamento comunista, esquerdista e ideológico.

Como pensar uma educação que implique a superação dessas tensões? Qual seria o ideal de educação que protegesse a nossa democracia e promovesse a convivialidade? A escola sozinha não produz mudanças, principalmente, funcionando sob as mesmas regras da sociedade de mercado (Laval, 2019). Para Nóvoa e Alvim (2021), a escola só compensa se for diferente da sociedade.

Esse norteamento nos leva a refletir que, enquanto pertencentes a uma sociedade exploradora da força de trabalho do povo e extremamente desigual, a educação deve contrariar a opressão e a desumanização provocadas pelas classes dominantes e, consequentemente, pelo neoliberalismo. Mas essa deve ser movida pelo diálogo, amorosidade, coletividade e criticidade. O ponto-chave da sua teoria é a humanização de todas as pessoas sem distinção de qualquer marcador social. Ou seja, “uma pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 2024a, p.11).

A educação como prática de dominação, criticada por Freire, muito se assemelha aos métodos de operação empregados atualmente na conhecida educação por resultados. Com ambas, haverá pouca possibilidade de superação, pois refletem a sociedade opressora, o

controle e a contradição. Os/as estudantes são vistos/as como seres da adaptação e do ajustamento. Nas duas situações, o saber não é construído coletivamente, é imposto.

Freire (2024a) adverte que é preciso insistir que ensinar não é transferir conhecimento, pois o saber só se constitui na invenção, na reinvenção e na busca permanente e esperançosa que os homens fazem no e com o mundo e com os outros. Por conseguinte, todos nós seremos conscientes dos mecanismos de manipulação de nossas vidas e de nossas mentes praticados pelo neoliberalismo e teremos aparato crítico necessário para nos organizar contra o controle que o capital exerce na sociedade atualmente.

Essa postura crítica é fundamental para que professores/as possam se organizar coletivamente e construir práticas docentes e pedagógicas que resistam à desumanização e à mercantilização da vida.

“Então, por que fechar escolas”?: Ensino Remoto Emergencial e as reconfigurações na escola e no tempo

A pandemia parou o mundo, mas não foi suficientemente capaz de pausar a urgência da escolarização. Na contemporaneidade, cada vez mais articulada a produtividade e aceleração do tempo, não há registros que comprovem que as escolas do país houvessem suspenso seu funcionamento simultaneamente, com o início da pandemia de Covid-19, fecharam as portas e se mudaram simbolicamente para as casas de professores/as e estudantes. Até então “...seria impossível pensar em uma escola-casa ou uma escola em casa” (Kohan, 2020, p.06). A escola passou a compor um outro espaço-tempo construído na virtualidade. Decorridos trinta e um dias letivos de 2020, todas as unidades escolares municipais de Fortaleza tiveram suas atividades presenciais interrompidas (Decreto 14.611 de março de 2020), assim como as escolas do território brasileiro.

Amparados por pareceres, resoluções e decretos que orientavam a continuidade das atividades pedagógicas, valendo-se dos meios digitais e da ampliação da participação familiar na vida escolar dos/as estudantes, o ensino remoto emergencial na educação básica, foi o caminho mais rápido encontrado para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e para assegurar a função social da escola (como justificativa de pagamento de salários a todos/as profissionais da educação) e desse modo, evitar maiores danos de aprendizagem e socioeconômico. “A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (Brasil, 2020, p. 6). Ainda segundo o Parecer, com a oportunidade de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as propostas devem considerar, criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado durante o distanciamento físico. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 também orientava e resguardava que as atividades pedagógicas não presenciais não deveriam ser uma substituição das atividades presenciais (Brasil, 2020),

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. (Brasil, 2020, p. 8)

Todavia, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua do IBGE de 2019, mostravam que somente 43,0% dos estudantes da rede pública acessavam a internet pelo computador, enquanto 81,8% da rede privada tinha acesso a esse equipamento. A pesquisa evidenciou também o uso do celular como principal recurso utilizado para acessar a internet em ambos os grupos da rede pública (96,8%) e privada (98,5%). Esses dados permitem inferir que os/as estudantes mais vulnerabilizados/as

dispunham apenas de celular para dar continuidades aos estudos mediados pelas TICs. Assim, corroborando com Miranda et al. (2021) quando afirma que “o trabalho de descoberta de uma nova escola, possível para alguns e quase impossível para outros, vem sendo construído na prática, em meio às diversidades e desigualdades socioeconômicas brasileiras” (Miranda et al., 2021, p. 137). A partir desta afirmação, observa-se que o ensino remoto emergencial representou a negação do direito constitucional e social à educação para todos, pois de um lado estavam professores/as sem formação para uso dos recursos tecnológicos e/ou equipamentos adequados para condução das aulas e do outro, estudantes, em grande parte, sem as condições necessárias para a materialização do ensino remoto.

Neste ponto, convém apresentar a distinção entre ensino remoto emergencial e Educação a Distância (EaD). O ensino é considerado remoto porque professores/as e estudantes foram impedidos de frequentar instituições escolares para evitar a circulação do vírus, tinha caráter provisório e emergencial. “Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (Brasil, 2020, p. 6). Enquanto a EaD, de acordo com o Decreto nº 12.456, é uma modalidade em que o ensino e a aprendizagem acontecem com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Ela exige profissionais qualificados, políticas de acesso e formas adequadas de acompanhamento e avaliação. As atividades são realizadas por estudantes e educadores que podem estar em lugares e horários diferentes (Brasil, 2025).

Mesmo como única ação para que as práticas escolares fossem possíveis, como foi justificado pelos sistemas, essa experiência de ensino e aprendizagem mediada pela tecnologia expôs ainda mais as desigualdades sociais e de acesso à educação no País. Cerca de 40% dos alunos das escolas públicas cearenses não têm acesso à internet, noticiou o jornal O Povo (Andrade, 2020). Além de aparelhos inadequados, baixa escolaridade e carga horária exaustiva de trabalho dos responsáveis, falta de espaço, perdas nutricionais que, certamente,

também impactaram a continuidade das atividades escolares. Ferreira (2020) destaca

estes alunos em maior vulnerabilidade social agregam questões que vão além da falta de acesso à tecnologia digital para efetivar a educação remota, muitos deles vivem em habitações precárias, dividem poucos cômodos com muitas pessoas e não encontram condições psicológicas e estruturais que os estimulem e permitam estudar (p. 14).

A forma repentina como ocorreu o espriamento da Covid-19 no Brasil agravada a condição do país ser governado à época por um Presidente que negava a pandemia, comparando a uma simples “gripezinha” e ainda com uma perspectiva neoliberal que previa cortes e *voucherização* da educação pública, inviabilizou o planejamento e a execução de políticas públicas que contemplassem as carências formativas de professores/as, de equipamentos e de conexão dos/as estudantes com maior fragilidade econômica. Muito embora, quando o assunto é integração da tecnologia às escolas, esse debate não é recente.

Ações precursoras nas universidades voltadas à pesquisa e a formulação de políticas públicas datam de 1970, enquanto mais direcionadas às escolas emergem a partir de 1983 com o Projeto Educação com Computador (EDUCOM). Após esse ano, várias outras tentativas de inserção das TICs foram empreitadas: Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), Programa TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) (Gordiano, Andriola, 2022). Malgrado estes programas, estas iniciativas não foram suficientes para efetivar um ensino remoto nas escolas públicas que mantivesse os níveis de ensino-aprendizagem.

Seja à distância ou presencialmente, as escolas não poderiam cessar as suas atividades educacionais. Em pronunciamento na TV aberta dia 24/03/2020, o Presidente da República (2019-2022), indo na contramão do que orientavam os especialistas em saúde sobre o contágio com o vírus, aconselhava a “volta à normalidade” e o fim do “confinamento em

massa” e que as “poucas autoridades estaduais e municipais deveriam esquecer o conceito de terra abandonada”, referindo a quarentena. Sugeriu também que as escolas poderiam voltar a funcionar presencialmente, pois a Covid-19 era um problema quase exclusivo das pessoas com mais de 60 anos e questionou: “então por que fechar as escolas?”, já que os/as estudantes não estavam nessa faixa etária.

No dia seguinte, 25 de março de 2020, foi lançada a campanha "o Brasil não pode parar"¹⁰, em que fechavam os olhos para o caos que estava o país e o mundo. Para ilustrar, somente neste dia, as secretarias estaduais de Saúde confirmaram 2.555 casos do novo coronavírus no Brasil com 59 mortos.

Figura 1

Print de postagens nas redes sociais da campanha "O Brasil não pode parar"



Notas: “No mundo todo, são raros os casos de vítimas fatais do #coronavírus entre jovens e adultos. A quase-totalidade dos óbitos se deu com idosos. Portanto, é preciso proteger estas pessoas e todos os integrantes do grupo de risco, com todo cuidado, carinho e respeito. Para estes, o isolamento. Para todos os demais, distanciamento, atenção redobrada e muita responsabilidade. Vamos, com cuidado e consciência, voltar à normalidade”. *Fonte:* observatorio3setor.org.br

A falta de unidade entre municípios, estado e a federação causava problemas não

¹⁰ Propaganda institucional do Governo Federal para as redes sociais, lançada no dia 25/03/2020, convidando a população a deixar o isolamento, totalmente dissociada das recomendações médicas e sanitárias. Pelo teor, é possível inferir que a campanha não defende o distanciamento social. Ao repetir diversas vezes que o Brasil não pode parar, surge na tela autônomos e prestadores de serviços exercendo suas funções, pessoas em moradias precárias e em hospitais. É importante ressaltar, que foram gastos cerca de R\$ 4,8 milhões de reais dos cofres públicos com a campanha. <https://observatorio3setor.org.br/publicidade-do-governo-para-povo-sair-de-casa-vai-custar-r-4-milhoes/>

apenas no contexto próprio de políticas públicas educacionais emergenciais, mas nas informações que chegavam aos lares das famílias, materializando-se em desrespeito às normas sanitárias, pressão pelo retorno às aulas presenciais, principalmente.

Contudo, a Covid-19 não foi um evento isolado. Não é a primeira vez que uma doença¹¹ expõe as fragilidades estruturais da educação e da economia, bem como as respostas da sociedade e dos políticos diante de uma crise sanitária. Entre os anos de 1918 e 1919, o Brasil e o mundo pós-guerra enfrentavam a pandemia de Influenza ou Gripe Espanhola¹¹, causada em contexto bastante semelhante ao desvelado pela Covid-19, que mostrou a mesma face, ainda que separadas por mais de cem anos. Ao compararmos a Covid-19 com outras grandes pandemias da história, principalmente, com a Gripe Espanhola devido à proximidade temporal, surgem padrões muito claros. A história não se repetiu exatamente, mas vários de seus aspectos convergem. Aqui no Brasil, ambas as pandemias afetaram a economia e o comércio, forçaram o isolamento social e interromperam o ano letivo em todos os lugares afetados pela doença (Santos, 2020; Santos & Couto, 2021). Por via marítima, a Gripe Espanhola¹² chegou inicialmente nas capitais Recife, Salvador e Rio de Janeiro, mas logo avançaria por linhas de ferro e pelas estradas chegando aos estados Acre, Amazonas, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Ceará, Alagoas, Piauí, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tornando-se a capital Rio de Janeiro o epicentro da gripe (Santos, 2020; Santos & Couto, 2021). Conforme a imprensa noticiava a expansão dos

¹¹ Nos primeiros registros, a gripe espanhola foi tratada como epidemia, pois estava restrita a determinados locais. Com a rápida disseminação internacional, passou a ser reconhecida como pandemia.

¹² Os primeiros casos da doença deram-se nos Estados Unidos, em março de 1918, quando operários e soldados foram hospitalizados após apresentarem sintomas parecidos com uma gripe comum. O encontro das tropas americanas com as forças europeias e africanas, envolvidas na Primeira Guerra, proporcionaram o meio para o surgimento da pandemia. A neutralidade da Espanha no conflito bélico acabou por propiciar a identificação da doença com o país. A censura existente na imprensa das nações conflagradas escondeu os casos de infecção e os óbitos ocorridos, enquanto os jornais espanhóis registraram de forma mais aberta a crise sanitária. Dessa forma, entre as muitas denominações engendradas em diferentes lugares para se referir à doença – “febre dos três dias” e “morte púrpura” (Estados Unidos), “bronquite purulenta” (França), “febre das moscas de areia” e “febre de Flandres” (Itália), “la dançarina” (Espanha) e “pneumônica” (Portugal) –, a pandemia acabou internacionalmente conhecida como “gripe espanhola” ou “influenza espanhola” (Pinho, M. de F. M., & Alexandre, J. F., 2021).

casos de influenza, o pavor e medo da população aumentavam.

Embora tenham se desenvolvido em épocas com realidades bem distintas, diante das especificidades e similaridades de ambas as pandemias no que se refere às medidas de enfrentamento da doença, é possível traçar alguns paralelos. A Gripe Espanhola expôs a pobreza e as condições sanitárias degradantes que parte significativa da população vivia, maioria dos óbitos ocorreu entre trabalhadores e pessoas denominadas indigentes pelos serviços públicos, colapso no sistema de saúde, falta de leitos e até caixões, imobilismo das autoridades políticas e Diretor Geral de Saúde Pública (Ministro da Saúde), eufemismo e minimização dos efeitos para se referir a pandemia por lideranças e parte da imprensa e disseminação de notícias falsas e tratamento sem eficácia marcaram o período de crise.

Em relação às medidas oficiais adotadas para a educação como forma de conter a circulação do vírus, elas chegaram tardiamente e desordenadas. Convém tecer brevemente as características da educação escolar da época. O Brasil vivia o período da Primeira República (1889-1929) e passava por inúmeras reformas educacionais com o objetivo de criar estratégias para a implementação de uma escola pública, laica e gratuita. Os reformadores e intelectuais viam na sistematização da escolarização das camadas populares, uma possibilidade de homogeneização e padronização de hábitos e costumes coerentes com a nova sociedade que despontava. Não existia unidade nos projetos educacionais e nem a obrigatoriedade da escola para todos. Entre os estados e, às vezes, até entre as escolas, havia particularidades na forma de conduzir o processo de ensino (Rossi, 2017). A escola ainda era privilégio de poucos. O elitismo e as condições socioeconômicas, afastavam parte da população do acesso à escola. O analfabetismo chegava a 75%, evidenciando a baixa escolarização do país (Vieira, 2002).

Diante deste panorama de mudanças e ausência de orquestramento entre as propostas educacionais que configuravam o período da pandemia da Gripe Espanhola, as ações

adotadas foram muito mais resultado de mobilização social do que preocupação por parte das autoridades com a saúde da comunidade escolar, não sendo emitido nenhum parecer federal que regulamentasse o fechamento das escolas. Nos estados e municípios afetados, a suspensão das aulas aconteceu de forma singular, a exemplo do Rio de Janeiro, por meio de um decreto municipal, no dia 15 de outubro de 1918, suspendendo as aulas para evitar aglomerações. Os/as estudantes ficaram em casa sem direcionamento, escolas públicas, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, foram transformadas em hospitais de campanha e postos de socorros para distribuição de alimentos e medicamentos, enquanto uma parcela dos professores atuou frente ao combate à pandemia, entregando as doações a estudantes e suas famílias e colaborando com as enfermarias em que foram transformadas as salas de aula. Abaixo uma foto do Presidente da República Wenceslau Braz (1914-1918), entregando donativos numa das escolas transformadas em posto de distribuição.

Figura 2

Escolas como posto de distribuição de alimentos na pandemia de Gripe Espanhola



Notas: Escolas como posto de distribuição de alimentos. Na parte inferior da imagem, lê-se: “Mme. Wenceslau Braz (Presidente da República 1914-1918) e filhas distribuindo socorro aos pobres” Fonte: Revista

Zum.

Diante da interrupção, a crise sanitária evidenciou as fragilidades das políticas educacionais que não apresentaram estratégias para dar continuidade às atividades e assim minimizar os prejuízos causados pelo fechamento das escolas. No terceiro mês de avanço da pandemia no país, no dia 11 de dezembro de 1918 é publicado o Decreto Federal 3.603/1918 assinado pelo Presidente da República Delfim Moreira. Esse decreto visava normalizar o ano letivo e definir que nenhum estudante seria reprovado ao final do ano letivo, como uma tentativa de impedir que a crise de saúde prejudicasse ainda mais o progresso dos/as estudantes. O que também ocorreu de forma semelhante na pandemia de Covid-19, em que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020 aprovou o reordenamento curricular para cumprir de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos anos 2020/2021.

Esses dois episódios históricos reforçam que, embora diversas ações compatíveis com sua época, tenham buscado preservar a continuidade do ano letivo, evidenciaram fragilidades das políticas públicas em educação frente à calamidade e desigualdades de acesso e permanência na escola que já são profundamente enraizadas.

Especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Suas Vulnerabilidades Acentuadas Pela Pandemia

Estudos comprovam (Senkevics, 2024, 2022) que os efeitos ao ensino e a aprendizagem na pandemia, foram mais danosos e trouxeram mais prejuízo aos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Devido à maior dependência de acompanhamento escolar por parte dos/as professores/as e da família, esse grupo esteve mais exposto às condições de não aprendizagem. O mesmo estudo aponta que os/as estudantes dos anos iniciais das camadas mais vulnerabilizadas que na época da pré-pandemia já apresentavam

baixos rendimentos nas avaliações externas, são os mesmos que ficaram mais afastados do ensino remoto emergencial e conseqüentemente, da construção de vínculos com os/as professores/as. Algo essencial para essa faixa etária, cuja aprendizagem está profundamente ligada à mediação afetiva e a presença de um adulto/docente referência.

Essas crianças, com idades entre seis e onze anos, compõem o público dos anos iniciais do ensino fundamental, que abrange do 1º ao 5º ano. Trata-se de uma etapa obrigatória e gratuita, sendo garantido às crianças o direito à matrícula, inclusive para aquelas que não tiveram acesso à escola na idade considerada adequada.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), o ensino fundamental é considerado a segunda etapa da educação básica, obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se para as crianças aos 6 (seis) anos de idade. Tem carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas, em no mínimo, duzentos dias letivos. O objetivo é a formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como fundamentos básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, entre outros.

Nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, p.59, 2018). Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), a meta da SME de Fortaleza é alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano e consolidar a fluência leitora e a produção textual com autonomia dos estudantes do 3º aos 5º anos. De acordo com a Resolução 001/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, a organização do número de estudantes por turma obedecerá à composição de até vinte estudantes no 1º ano, de até vinte e cinco estudantes no 2º ano e de trinta estudantes nas turmas de 3º ao 5º.

Ressaltando que é permitido o acréscimo de no máximo 10% no número de estudantes matriculados por turma a partir da composição acima, quando a realidade assim exigir. Ou seja, quando em um determinado território, a procura por vagas na escola é maior do que o limite estipulado por lei em cada turma.

É importante mencionar que no período pré-pandemia, nas turmas que tivessem um estudante com deficiência deveria ser reduzido dois estudantes do total e que poderia ter até dois estudantes com deficiência por turma. No pós-pandemia houve um aumento expressivo no número de diagnósticos de transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e Síndrome de Down, entre outros. Segundo os dados do Censo de 2024 (Inep, 2025), entre 2023 e 2024, as matrículas da educação especial cresceram de 17,2% - de 1,8 milhões para 2,1 milhões. O número de estudantes matriculados na educação especial aumentou 58,7%, em relação a 2020. Esse crescente número, também se reflete nas escolas de Fortaleza. No ano de 2021, a rede municipal ocupou o 3º lugar entre as capitais brasileiras no tocante à matrícula da educação inclusiva. Em abril de 2025, constavam nas escolas da rede municipal mais de 95.453 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que destes, 21,2 mil são estudantes diagnosticados com deficiência.

Voltando as especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental, os/as estudantes têm aula semanalmente dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação, Física, História, Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, que deverão estar alinhadas e articuladas em torno da consolidação das competências socioemocionais e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e resolução de problemas, considerados fundamentais ao bom desempenho dos estudantes ao longo da escolaridade (Orientações pedagógicas ensino fundamental - anos iniciais 2025/SME), que, por sua vez, deverão estar estruturadas com a BNCC e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza - DCRFor.

Neste nível, além das avaliações regulares de aprendizagem, os/as estudantes das escolas municipais de Fortaleza participam de três Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) ao longo do ano. Especificamente no 1º e 2º anos, essas crianças também realizam mensalmente avaliações de leitura e escrita, consideradas fundamentais para o

acompanhamento do processo de alfabetização e monitoramento das metas estipuladas pela SME e Distritos de Educação. No que diz respeito às avaliações externas, os/as estudantes do 2º e 5º anos são submetidos anualmente ao Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), que avalia competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Complementarmente, a cada dois anos, o Saeb aplica testes em larga escala nessas mesmas disciplinas, permitindo um diagnóstico mais amplo da qualidade da educação básica e dos fatores que influenciam o desempenho dos/das estudantes e por consequência, das redes de ensino do país.

Os resultados do Saeb, juntamente com os dados do Censo Escolar - taxas de aprovação, reprovação e abandono - compõem o (Ideb), que subsidia a formulação, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. De acordo com o estudo “Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia” (2025), do movimento *Todos pela Educação*, após a pandemia, esses instrumentos tornaram-se ainda mais relevantes para identificar lacunas de aprendizagem e orientar ações de recuperação nos anos iniciais, etapa especialmente sensível ao impacto das rupturas escolares. A análise dos resultados dessas avaliações no período pós-pandêmico revela que, embora haja sinais de recuperação, a aprendizagem média dos/das estudantes ainda não voltou aos patamares de 2019. Revelam também a necessidade de estratégias focadas na recomposição das aprendizagens, na redução das desigualdades e no processo de formação continuada aos /as professores/as adequada às exigências dos novos tempos.

Ser Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental nesses novos tempos, é habitar um lugar de alegrias e esperanças, que Freire (2025), defende sabiamente como necessárias à

educação no livro *Pedagogia da Autonomia*. A esperança é fundamental para que professor/a e estudante juntos/as, possam aprender, ensinar, inquietar-se e produzir. Já a alegria, indispensável para resistir aos obstáculos que comprometem as ações empreendidas diariamente em sala de aula e seus arredores. Outro princípio considerado indispensável é a crença de que a transformação é possível, mesmo em contexto marcado por exclusão. A esses professores/as, Freire aconselha encarar o futuro não como algo dado, mas como possível de outras construções e possibilidades.

Ser professor/a nessa etapa, também é transitar, e, por vezes, até se demorar, em territórios de complexidades advindas dos contextos estrutural, institucional e socioeconômico que atravessam os muros da escola: transformações comprometidas com a mercadorização da educação, pressões por resultados, intensificação do trabalho, ameaças a perdas de direitos já garantidos e liberdades cerceadas frente ao recrudescimento dos grupos conservadores. É desenvolver estratégias de ensino e de resistência frente aos efeitos negativos de fatores não escolares, muitas vezes solitariamente.

Por conseguinte, ser professora atualmente exige força e desejo de resistir ao cenário político e econômico. Para além disso, professorar, educar com respeito e cuidado com os estudantes e conduzir a prática de aprendizagem para a libertação, é gerir um longo processo de desabrochar de mentes críticas e conscientes de que, em união, o povo pode modificar a realidade e relação de poder. Portanto, a professora é a agente de transformação, é a liderança que escolhe agir e enfrentar as mudanças e os ataques com afetividade e atividades emancipadoras (Freire, 2024b).

Diante desse horizonte de desafios pedagógicos que marcam os anos iniciais do ensino fundamental, qual deve ser a formação adequada para os/as professores/as dessa etapa? A LDB (Brasil, 1996), no seu artigo de número 62, assegura que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura

plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (p. 42). A BNCC (Brasil, 2018), defende que os sistemas ou as redes de ensino devem “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (p.17). Além de exigir da União, como forma de alinhá-las às suas normas, revisão na formação inicial e continuada dos/as professores/as.

A SME de Fortaleza mantém um programa de formação continuada, mensal e obrigatória oferecido a todos/as professores/as da rede lotados/as em sala de aula, ajustadas a BNCC, DCRFor e as avaliações externas. Em adição, oferece outras ações formativas de caráter facultativo em conformidade com as exigências das dinâmicas contemporâneas, a citar: Professores sem Fronteiras¹² Programa Observatório da Educação¹³, lançado em 2021, o qual oferece vagas para a realização de mestrado e doutorado em universidades públicas e particulares. Por meio da Academia do Professor Darcy Ribeiro, formação em inovação educacional, oficina de inteligência artificial, curso introdução ao sistema de Braille e palestras voltadas ao tema de saúde mental e socioemocional.

Com base nas formações, documentos normativos e orientações das secretarias de educação, no ambiente escolar, os/as professores/as são os principais responsáveis pelas práticas pedagógicas que promovam a interação estudante-conhecimento. Para Franco (2016),

as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de

seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (p. 547).

A autora acrescenta à discussão a dificuldade de desenvolver, na contemporaneidade, práticas pedagógicas emancipatórias, incorporadas de reflexão contínua e coletiva, “é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica” (p. 538).

Em outras palavras, ações inerentes à docência - ensinar, aprender, formar, educar - não estão mais contextualizadas com as demandas sociais e subjetivas que emergem no cotidiano. Como mais um efeito do neoliberalismo na educação, o que se prioriza é a eficiência, a utilização de pacotes instrucionais prontos, regulação das práticas pedagógicas, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar estudantes para as avaliações externas e demandas complexas da vida cotidiana.

Neste sentido defendemos que: “não se trata de manter a sociedade (ou o mercado de trabalho) fora da escola, ou de como construir a escola dentro de uma espécie de ilha, a fim de protegê-la contra as influências perniciosas” (Masschelein e Simons, 2010, p. 46). A escola deve estar sim, mais sensível às demandas da sociedade contemporânea, porém o “tempo livre” que esta instituição dispõe, deve privilegiar também uma educação ampla, que assegure o acesso ao pensamento reflexivo e ao universo cultural, ético e estético, favorecendo aos/as estudantes a participação na sociedade de forma consciente e crítica. Partindo de uma concepção freiriana, a educação deve promover, contextualizada com a vida real dos/das estudantes, consciência crítica e transformação social.

É importante destacar que tais exigências recaem diretamente sobre o trabalho dos/as professores/as, que já no período pré-pandemia se encontrava atravessado por expectativas em relação aos objetivos da educação escolar e processos de precarização. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais encontram-se numa encruzilhada: “devem promover a educação como parte essencial da condição humana, mas, ao mesmo tempo, devem justificar seu financiamento nos termos exigidos pela racionalidade econômica” (Cara, 2025, p. 8).

Índices e indicadores de aprendizagem foram apontamentos que ganharam relevo com o fechamento das escolas e depois com o retorno das aulas presenciais.

Nas duas ocasiões, ao se materializarem no cotidiano escolar, essas demandas impactaram diretamente as atividades dos/as professores/as que passaram a professorar no desconhecido, sem tempo para refletir sobre o que estavam vivendo, mas impulsionados/as pela confiança de que os acontecimentos que levaram a vida a rumos outros, seriam breves.

Singularidades na Experiência e nas Trajetórias de Professorar

Nosso intuito é investigar como os efeitos da pandemia na educação escolar têm afetado a experiência de ser professor/a. Desta forma, trazemos a experiência como um conceito central. O que queremos dizer quando colocamos como objetivo acessar a experiência das professoras pesquisadas?

A compreensão de experiência adotada neste trabalho baseia-se em Jorge Larrosa (2011, 2022). Seus estudos sobre experiência dialogam com estudiosos que pensam o tempo, a subjetividade, a linguagem e a transformação, tais como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben e sobretudo, Walter Benjamin, que possivelmente, tenha sido a maior influência quando o assunto é experiência, principalmente ao retomar à “Experiência e Pobreza” e ao “Narrador” em que Benjamin (1985) reflete como a modernidade afetou o sujeito, transformando e empobrecendo a sua maneira de viver, elaborar e compartilhar o que “lhe passa”.

Para chegarmos ao entendimento da palavra experiência de acordo com Larrosa (2022, 2011), antes se faz necessário entendermos como ele pensa e explora o significado das palavras, mais especificamente de experiência/sentido. Para ele, as palavras criam sentidos e dão sentido ao que somos e ao que nos acontece. Não como algo exato e objetivo, mas como

construção a partir do contexto em que for usada, ou seja, para entender o significado de uma palavra, é preciso considerar o contexto em que ela foi empregada. Além disso, o significado de uma palavra é determinado pelas regras de funcionamento desta palavra. Assim, compreendemos o significado das palavras, quando sabemos usá-las e quando este significado é construído dentro de um contexto. Dessa forma,

atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2022, p. 17).

Assim, o autor não concebe as palavras somente como instrumento de comunicação, mas também como mecanismos de disputa de narrativas, de subjetivação e produção de sentidos. Por exemplo, por mais que todas as professoras tenham experienciado no mesmo espaço-tempo os impactos da pandemia de Covid-19, nesta perspectiva, ao serem convidadas a discorrer sobre esse período, empregaram palavras que deram sentido ao que lhes aconteceram, baseado na forma de como elas se colocam diante delas mesmo e do mundo e em relação a todos os acontecimentos. As palavras escolhidas não dizem unicamente sobre a semântica, elas revelam visão de mundo, afetos e ideologias.

Dessa forma, trazendo a reflexão para o cenário político à época da pandemia, a disputa por palavras mobilizou afetos e visões de mundo opostas. As pessoas que se identificavam politicamente com a esquerda, tratavam o momento como “crise sanitária e social”, chamando a atenção para os impactos sobre os grupos mais vulnerabilizados, para a necessidade de solidariedade e para o respeito à ciência. Enquanto as pessoas mais voltadas

aos ideais da direita, tratava como “ditadura sanitária”, opondo-se às medidas de contenção ao vírus e a liberdade individual. Assim, Larrosa (2022) pontua que as lutas pelas palavras, pelo significado e pela imposição de certas palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, ajudando-nos, assim, a constituir ou compor nossas experiências. Levando-nos a compreender que as palavras que utilizamos em nossos discursos não são neutras. São carregadas de singularidades.

Conforme sugere Larrosa (2022), a palavra experiência “é algo que não podemos objetificá-la, coisificá-la, homogeneizá-la, calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente” (p. 41). A ideia de experiência neste estudo será pensada como uma abertura para as professoras produzirem sentido e criarem realidades ao vivido no contexto de pandemia e pós-pandemia, sem a necessidade estreita de conceituar, mas sim, acessar seus cantos, seus afetos de forma heterogênea e plural.

À luz dessa abordagem, na nossa pesquisa, romperemos com o sentido dicionarizado da palavra experiência. Da experiência como “experimento” em que se configura como ensaio prático para descobrir ou determinar um fenômeno, um fato ou uma teoria ou como “habilidade” em que a experiência é adquirida pela prática ou observação. No entanto, desejamos pensar, então, a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2022, p.18). Ou ainda “isso que me passa (Larrosa, 2011, p. 5)”. Na definição, *isso*, é um acontecimento que não depende do sujeito, enquanto o *me* seria o lugar da experiência e o *passa* é um território de passagem, ou seja, a experiência admite um acontecimento exterior ao sujeito, mas o lugar é nele, ou nas palavras, nós sentimentos ou nas representações dele, e, ao passar, deixa marcas, vestígios, ferimentos. Contudo, para Larrosa (2022), o sujeito da contemporaneidade, fabricado e manipulado na sociedade do conhecimento e da informação em que nada lhe

passa, nada lhe acontece, nada o toca, nada o afeta é incapaz de experiência. Isto é, num mundo de excessos, a experiência encontra-se cada vez mais rara.

Ainda nesse sentido, Han (2015), faz uma crítica à multitarefa presente nos modos de vida da sociedade da informação e do desempenho. Esta “hiperatenção” ou “atenção desfocada”, afasta as pessoas de momentos contemplativos, da lentidão e do ócio. De acordo com o filósofo e ensaísta sul-coreano, a multitarefa é uma atividade indispensável aos animais no mundo selvagem que precisam sempre estar atentos a diversas situações, por exemplo, “deve cuidar para que, ao comer, ele próprio não acabe comido (p.32)”. Entretanto, essa tendência não representa nenhum progresso civilizatório, todavia, é muito valorizado nos nossos dias. Na pandemia, essa atenção difusa e onipresente que já vinha em crescimento, foi bastante acentuada, quando nos referimos ao trabalho em contexto de ensino remoto emergencial. Na indistinção entre casa e escola, diante das pressões para recompor aprendizagem, cuidados com questões sanitárias, certamente, muitas vezes, não houve tempo para a contemplação, lentidão, e por consequência, para uma possível elaboração do que a experiência pode nos provocar. Ao retornar presencialmente, o senso de urgência assumiu outras formas. Voltamos mais afinados/as com os ditames da tecnologia e como aqueles/as que não estão inteiros/as em lugar algum.

O tempo acrítico, acelerado pode ser considerado diametralmente oposto à *o que nos passa, o que nos acontece* ou *a isso que me passa*. Larrosa (2022), enfatiza que, a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Pois tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. A experiência como algo que nos acontece está cada vez mais rara. E atribui esta escassez de experiência, a quatro possíveis causas: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Ele parte do pressuposto que

a informação não é experiência... a informação não faz outra coisa que cancelar

nossas possibilidades de experiência... Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião... a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça... Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo... A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio... Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho (Larrosa, 2022, p.18-24).

Larrosa (2022) destaca que para que haja a possibilidade da experiência nos acontecer ou nos tocar, ela requer de nós algo quase impossível de acontecer na contemporaneidade, ela requer pausa.

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p.25).

Com base nas reflexões de Larrosa (2022), uma pergunta povoa o nosso imaginário: como as professoras cultivam/cultivaram a experiência em tempos tão acelerados?

Nesse cenário, Hartmut Rosa (2022) no livro *Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna* delinea reflexões sobre a aceleração social na modernidade que são particularmente relevantes para compreendermos as mudanças na

sociedade e na estrutura e qualidade de nossas experiências a partir dos padrões sociais (Rosa, 2022). Essas mudanças são organizadas por Rosa em três categorias analíticas e empiricamente distintas: aceleração tecnológica, aceleração das mudanças sociais e aceleração do ritmo de vida. Vale ressaltar que para o autor, essas acelerações “foram impulsionadas pela fome de tempo da sociedade moderna” (Rosa, 2022, p.35) e provocam no ser humano uma sensação de tempo escasso permanente. A aceleração tecnológica foi intencional e orientada por metas nos processos de transporte, comunicação e produção e também nas novas formas de organização e administração com o intuito de dar rapidez a essas operações. A aceleração das mudanças sociais diz respeito às atitudes e valores, a moda, os estilos de vida, as relações e obrigações sociais, grupos, classes, meios, linguagens sociais, atividades e hábitos que estão mudando cada vez mais rápido.

Mobilizando as contribuições de Rosa (2022), trataremos uma discussão mais detalhada sobre a terceira categoria de aceleração social que é a aceleração do ritmo de vida, por compreendermos que esta dimensão gera mais impacto nas relações entre as pessoas. Que “pode ser definida como um aumento no número dos episódios de ação ou de experiência por unidade de tempo, ou seja, é a consequência do desejo ou do sentimento da necessidade de fazer mais coisas em menos tempo” (Rosa, 2022, p. 27). Nas sociedades modernas, vive-se a impressão de que cada vez mais, falta tempo para realizar as tarefas do dia a dia ou que o tempo está acabando, sendo o tempo uma matéria-prima que está mais escassa e valiosa.

Os avanços tecnológicos foram respostas à escassez e *fome de tempo* das sociedades modernas, mas que na prática não houve ganho de tempo livre. Numa tentativa de medir o ritmo da vida social, autor utiliza a junção das dimensões *subjetivas* e *objetivas*:

No lado ‘subjetivo’, [...] provavelmente terá efeitos observáveis na experiência temporal do indivíduo: ela levará as pessoas a considerar o tempo escasso, a se sentir apressadas, estressadas e sob pressão do relógio. Em geral, as pessoas sentirão que o tempo

corre mais rápido do que antes, reclamarão de que ‘tudo’ está rápido demais e ficarão preocupadas com a possibilidade de não conseguir acompanhar o ritmo da vida social (p.28).

Em relação ao aspecto objetivo, a medida pode ser determinada de duas formas: pela diminuição do tempo para dormir, comer, caminhar, divertir-se, conversar com os familiares, entre outras, assim, a lógica é “fazer *mais* coisas em *menos* tempo” (Rosa, 2022, p.29). E comprimindo as ações e experiências, o que leva a experimentar “*mais* dentro de um dado período de tempo reduzindo as pausas e intervalos e/ou fazendo mais coisas simultaneamente, como assistir TV, cozinhar ou telefonar para alguém ao mesmo tempo” (Rosa, 2022, p. 29-30). Essa sensação de escassez de tempo, sobreposição de tarefas característica das sociedades aceleradas, infiltra-se na instituição escolar, por ser também uma instituição social, mostra-se porosa às transformações do nosso tempo.

É importante frisar, que essa sensação de tempo escasso é anterior a pandemia. Na escola, vive-se uma disputa com o relógio cotidianamente, tem-se a sensação que esse reinado assume um lugar privilegiado de comando sobre as dimensões do fazer pedagógico: planejar, ensinar, avaliar, registrar, acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes, participar de formações, responder a demandas institucionais e das famílias compõem um conjunto de atividades que frequentemente se acumulam em um ritmo acelerado, situação que nos leva a acreditar que não daremos conta.

As reflexões de Rosa (2022) contribuem para a compreensão de que a escola não está apartada das dinâmicas que atravessam a vida contemporânea e assim sendo, os efeitos da aceleração não se restringem ao macro da vida social, se materializam também nas práticas micro, nos encontros e nos modos de vida que se produzem dentro da escola. Assim, a perspectiva de Rosa se apresenta como um referencial particularmente pertinente para analisar os ritmos da experiência das professoras, que dividiam o tempo entre as atividades de casa, mãe, filha e ensino remoto.

Sob viés de rupturas e esperanças, adotamos uma abordagem metodológica que permitisse escutar as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que viveram esse recorte temporal em sala de aula, seus sentimentos, estratégias de enfrentamento e relações construídas durante e após a pandemia de Covid-19.

Construir o Percurso Metodológico a partir da experiência

Diante do que foi discutido nas seções anteriores, reiteramos que a presente investigação está vinculada à pesquisa guarda-chuva “Escola, Promoção de Saúde e Modos de subjetivação em tempos de pós-pandemia de Covid-19” articulada ao projeto de extensão “É da Nossa escola que falamos¹³”.

Posto isso, essa seção é dedicada à abordagem metodológica que guiou o caminhar da pesquisa. Parafraseando Manoel de Barros (2015) quando disse que a “reta é uma curva que não sonha”, eu diria que, para a metodologia deste estudo, não optamos pela rigidez da linha reta que segue sem desvios, mas privilegiamos a fluidez e a imprevisibilidade da curva que permite movimentos mais livres e inventivos. Uma escolha metodológica que pudesse tocar, acessar a experiência das professoras. Durante a passagem de um ano e meio de mestrado, meus passos foram de idas e vindas, me encontrei e me perdi em alguns trechos, enfrentei desassossegos, percalços, mas, essencialmente, estou colhendo, o que junto com minha orientadora e o “É da nossa escola que falamos” nos propomos a acreditar e investigar.

O início foi exigente! A princípio, cheguei ao grupo de pesquisa com um pensamento fechado, limitado e inflexível sobre pesquisar (vinha com perspectivas de investigação da graduação em que via a pesquisa como um “passo a passo”, que tinha como objetivo comprovar ou refutar uma hipótese ou um resultado, muitas vezes, já verificado por outro/a pesquisador/a) e sobre o meu entendimento da forma que eu pretendia desenvolver a investigação sobre professores e pandemia. Estava ancorada em um porto-método-caminho, supostamente, seguro, certa de que, sozinha, iria elaborar um formulário com perguntas objetivas, distribuir por mensageiros eletrônicos a um número razoável de professores/as,

¹³ Esta pesquisa está vinculada ao projeto-guarda-chuva “Escola, Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em Tempos de Pós-Pandemia”, inserido na linha de pesquisa “Subjetividade e Crítica do Contemporâneo”, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 4.729.878), e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq através da bolsa produtividade nível 2 (2023-2026)

coletar os dados, analisá-los, elaborar o texto final e procurar maneiras de apresentar esses dados aos professores/as da rede municipal de Fortaleza. Contudo, numa terça-feira à noite, horário que acontecem as reuniões do grupo de pesquisa com os/as participantes e com o acúmulo de cansaço do dia, eu descobri o encantamento do coletivo ao compartilhar pela primeira vez o projeto de pesquisa que havia submetido a seleção de mestrado, que logo viria a ser o nosso projeto de pesquisa, pois tudo passou a ser dividido e compartilhado. No grupo de pesquisa, aprendi que lá existimos todos/as juntos/as.

Assim, mais uma vez, o projeto de pesquisa foi redirecionado e outra rota me foi apresentada. A proposta lançada propunha a cartografia como método de pesquisa e a Pesquisa-Intervenção-PI (que já fazia parte do projeto maior) como pressuposto teórico-metodológico, experiência do trabalho docente na pandemia e pós-pandemia permaneceria como objeto de investigação. Chegamos ao entendimento que iríamos ouvir a experiência de professoras de bairros diversos de Fortaleza que viveram a pandemia e pós-pandemia desenvolvendo suas funções em sala de aula com a seguinte pergunta de partida: Como os efeitos da pandemia na educação escolar têm afetado a experiência de ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza?

Mesmo entendendo que cada escola é um universo e ao mesmo tempo tem sua singularidade, apostamos que estar em contato com experiências de professoras da rede municipal que lecionam em escolas em diferentes localidades, numa cidade tão diversa como Fortaleza, poderia sim, ser um momento muito promissor.

Desta vez, iríamos com outro olhar e outro escutar, menos programado, menos ansioso, não estávamos mais tão preocupados com a partida e a chegada, mas sim com a viagem e a multiplicidade e pluralidade que a travessia por territórios diversos iria produzir nos encontros. Assim como “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se

pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2022, p.34), a cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente (Kastrup, 2015). Ambas, experiência e cartografia, operam sem expectativas pré-estabelecidas que formem uma imagem essencial do que se deve pesquisar, despojada de qualquer significação prévia. Com este entendimento, respiramos, experimentamos e criamos rotas possíveis a partir do manejo cartográfico da entrevista.

Apresentaremos, assim, a cartografia como procedimento metodológico e sobretudo o manejo cartográfico da entrevista como procedimento para acessar as experiências das professoras. Na subseção seguinte, abordaremos a Pesquisa-Intervenção como proposta de pesquisa e, em seguida, evidenciaremos o território narrativo, os instrumentos de produção de dados da pesquisa, e como se dará a análise dos dados que foram produzidos.

A Experiência do Dizer na Cartografia com Professoras

Tomamos como referência os responsáveis pela proposta cartográfica em 1988, na obra *Mil Platôs* (2011). Os filósofos pós-estruturalistas Gilles Deleuze e Félix Guattari apontam que a cartografia acompanha percursos, envolve processos de produção, conexões em rede ou rizomas¹⁴, como um mapa com múltiplas entradas e sem um centro. Por ser acêntrico, como esboçar uma metodologia? Nesse sentido, a metodologia consiste num método para ser experimentado, em que o rigor é ressignificado. A cartografia, como método de pesquisa-intervenção, não é prescritiva no sentido de dar regras prontas para orientar a pesquisa. Baseia-se, na verdade, em uma reversão ou ressignificação da palavra “método”.

¹⁴ Esses autores se inspiram na botânica para pensar o campo do conhecimento. Em botânica, o rizoma é formado por um conjunto de vários bulbos, tubérculos e brotos que podem se ramificar em qualquer ponto de uma rede onde haja raiz principal e raiz primária. Embora funcione em rede, o rizoma apresenta algumas partes relativamente estáveis. Este modelo descritivo serve para discutir um campo epistemológico no qual não há raízes – isto é, proposições ou afirmações mais fundamentais que outras – que se ramificam em um modelo dicotômico (Miranda et al., 2020b).

Não seria mais, segundo Passos e Benevides (2015, p.17), “um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”.

Passos, Kastrup e Tedesco (2014) sugerem pistas para orientar a metodologia da pesquisa, que são referências para manter as escolhas da partida. As pistas não seguem uma ordem hierárquica, pois o leitor pode iniciar a leitura a partir da pista que tiver interesse, caracterizando a obra como um rizoma, com várias entradas. Dedicaremos espaço à pista que será fundamental em nossa pesquisa: *Pista da entrevista - A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer*.

Nesta pista, Tedesco et al. (2014), apresenta a entrevista individual ou coletiva, como dispositivo metodológico para a pesquisa cartográfica, destacando sua importância para a experiência compartilhada entre pesquisador/a e entrevistado/a. Neste sentido, a entrevista não busca objetivos fixos, coleta de informação ou a representação de objetos ou estado de coisas, em oposição, almeja que a escuta e o olhar se ampliem para além da experiência vivida. Considerando-se a inseparabilidade dos dois planos da experiência: a experiência de vida ou o vivido da experiência e a experiência pré-refletida ou ontológica.

O primeiro plano refere-se ao que usualmente chamamos ‘experiências de vida’, que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre histórias de vida, ou seja, o narrado de suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. Já a experiência pré-refletida ou ontológica refere-se à processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advêm todos os conteúdos representacionais. Esses dois planos não são excludentes, funcionam em reciprocidade. Caso a entrevista vise explorar exclusivamente as opiniões, crenças, atitudes e valores dos entrevistados, ela focalizará restritamente as representações vividas, considerando apenas um dos aspectos da

experiência, a dimensão de conteúdo, que isolada do seu plano genético, aparecerá como um dado representando estados de coisas (Tedesco et al., 2014, p. 95).

Sobre a entrevista individual com manejo cartográfico para produção de dados, é importante ressaltar que “não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico da entrevista. Em segundo lugar, não falamos de uma técnica fechada, de um método soberano, mas de um *ethos*, a partir do qual, escolhas têm lugar face às características de cada situação” (Tedesco et al., 2014, p. 93-94). Com estas afirmações, as autoras propõem que o/a pesquisador/a aja com sensibilidade e esteja aberto/a as singularidades de cada encontro, rejeitando assim o modelo com perguntas prontas, fechadas que busca uma resposta objetiva. Quanto ao *ethos*, é importante esclarecer que é o modo de ser do/a pesquisador/a que guia suas escolhas com base na escuta, na implicação e nos movimentos do campo. O *ethos*, permite que o/a pesquisador/a acompanhe a processualidade, abrindo espaço para o inesperado e intervindo com delicadeza quando necessário.

Sob esta interpretação, o manejo cartográfico da entrevista foi especialmente robusto para a realização das entrevistas com as professoras, pois permitiu que agíssemos com liberdade e responsabilidade, costurando as escutas, respeitando os ritmos de cada uma e acolhendo o que emergiu. Tedesco et al. (2014), acrescentam que “a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios à experiência” (p. 100).

Desse modo, o manejo cartográfico da entrevista busca a experiência do dizer e incentiva que o momento do encontro da entrevista seja um momento não de representação do vivido, mas seja ela mesma, um momento de experiência que no caso desta pesquisa, como visto na primeira seção, envolve pandemia, pós-pandemia e o professorar. Mas também o inesperado,

outras experiências que transbordam os temas iniciais e que foi preciso sensibilidade para escutar cada dizer

De tal maneira, ao correlacionar os dois planos, a experiência do dizer que a entrevista orientada pelo manejo cartográfico carrega, vai além do que uma representação de falar sobre uma experiência, deve ser ela própria, uma experiência. Valorizando o momento como um processo de criação compartilhada e produção de sentidos.

Notas sobre o delinear-se de uma Pesquisa-Intervenção com professoras

Esta subseção apresenta a concepção metodológica que orienta o desenvolvimento da investigação, fundamentada na pesquisa qualitativa e nas abordagens participativas, com ênfase na Pesquisa-Intervenção (PI) como referencial teórico-metodológico. Segundo Miranda et al. (2018, 2020a), referência nos estudos de pesquisa-intervenção, essa abordagem se configura como uma proposta participativa voltada à investigação dinâmica de realidades específicas, envolvendo intencionalmente dimensões políticas e sociais. Seu foco reside no processo de construção do conhecimento a partir da transformação da realidade investigada, posicionando sujeito e objeto da pesquisa e teoria e prática em um mesmo plano.

Para Aguiar e Rocha (2007), a pesquisa-intervenção, por sua atitude crítica (inventiva) e implicativa (desnaturalizadora), se afasta de posturas e posições reativas (de negação e julgamento) e amplia as condições de um trabalho compartilhado (p. 661). Em outras palavras, a pesquisa-intervenção cria novas formas de compreender e interagir com a realidade, propondo-se a reinventar práticas e sentidos e inventando sempre outras maneiras possíveis de agir e intervir. Por sua postura implicada, requer do pesquisador/a envolvimento com o campo, enquanto os participantes são considerados coautores do processo de transformação. Esse modo de pesquisar, rompe com dicotomias (teoria/prática, sujeito/objeto, subjetividade/objetividade), “tão promulgadas pelo paradigma positivista nas ciências”

(Paulon, 2005, p.18), e cultiva espaços de construções coletivas.

Partindo dessa forma de pensar a pesquisa, o projeto guarda-chuva, propõe vincular saúde e educação com o interesse de problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação de professores da rede municipal de Fortaleza, tendo estes como co-pesquisadores envolvidos em todas as etapas da pesquisa.

Sob esse ponto de vista, assumir o lugar de pesquisadora numa investigação em que todos/as estão inseridos/as em um mesmo plano para discutir os atravessamentos da pandemia de Covid-19 na micropolítica do cotidiano escolar¹⁵, trouxe-me alegria e conforto. Alegria por ter tido a oportunidade de valorizar e dar lugar a memória das vozes das professoras que tiveram suas vidas pessoais e profissionais afetadas durante o período. E conforto por ter vivido todo o período pandêmico como coordenadora pedagógica, dividindo as incertezas, transformações, fazeres e construções coletivamente com professoras e suscitar esses acontecimentos com meus pares foi algo que acalmou profundamente as minhas inseguranças diante da processualidade do ato de pesquisar. Vive-se assim o que Lourau (citado por Paulon, 2005), teorizou como análise de implicação, brevemente citada na introdução da presente pesquisa, ferramenta essencial para a Pesquisa-Intervenção, referindo-se como o/a pesquisador/a interpelado/a pelo campo de observação, inclui-se, transforma-se e transforma o seu objeto de estudo, tornando-se parte da análise e afastando-se do viés neutralizador. Trata-se da análise das condições da pesquisa, e dentre estas condições está o meu próprio lugar de pesquisadora, que neste caso, constituído também pela minha posição de professora da rede municipal, que experienciou o período pandêmico e pós-pandêmico vivendo a educação escolar como coordenadora pedagógica. E, justamente porque sou professora, minha escuta e análise, meu posicionamento são atravessados por afetos, redes de pertencimentos e especificidades da função.

¹⁵ Relações de poder, afeto e modos de subjetivação que acontecem nas interações diárias dentro da escola. Conceito que contrapõe a macropolítica, esta que está ligada às grandes decisões institucionais.

Ao ouvir as professoras, para diminuir a possibilidade de cegueira ou a naturalização de alguns fenômenos ocorridos, instituídos no campo, algumas vezes, precisei me deslocar da posição de colega e de quem conhece as regras explícitas e implícitas da profissão para a posição de pesquisadora, deslocamento que nem sempre acontecia espontaneamente. Afastar-se, mentalmente ou emocionalmente da minha realidade e rotina para ganhar perspectiva, enxergar e compreender o que antes estava invisível no objeto de investigação, com o auxílio de outro olhar, permitiu-nos “constituir esse próprio caminho e constituir-se no caminho” (Passos e Benevides, 2015, p. 31), de acompanhar, o minucioso e instigante, processo de construção do conhecimento.

Contudo, pelo fato de vivermos situações semelhantes nas escolas, todas as narrativas me tocaram de alguma forma, produzindo efeitos em forma de reflexão sobre minha prática, incômodos e espelhamentos. Esse movimento, permitiu que, ao escutá-las, eu também me escutava, revisitando a minha própria trajetória e percebendo que os contextos onde a docência se desenvolve, eles se repetem, se transformam e se reatualizam, independentemente do território.

Reafirmamos que a Pesquisa-Intervenção a qual está inserida nesse âmbito das pesquisas participativas, se contrapõe a pressupostos dominantes nas pesquisas sociais, como a separação entre teoria/prática e entre sujeito/objeto, condições básicas que, anteriormente, sustentavam a neutralidade do pesquisador no campo (Miranda, 2020a, Paulon, 2005, Rocha & Aguiar, 2003). Assim, pesquisar neste sentido, significa estar implicado em um plano relacional, onde ambos, pesquisador/a e sujeito da investigação se afetam e se constroem mutuamente no decorrer do processo investigativo.

Sob essa compreensão que entende a pesquisa como ato de implicação e transformação mútua, Passos e Benevides (2015), defendem que toda pesquisa é intervenção. Para tanto, a intervenção deve acontecer com sujeito e objeto, teoria e prática em um mesmo

plano de experiência. Pesquisar neste sentido, vai além da observação. Quem pesquisa, participa, afeta e é afetado.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios a relação que os liga (Passos e Benevides, 2015, p. 30).

No âmbito desta discussão, para escutar, fazer falar a experiência de professoras como forma de elaboração do vivido, como forma de viver, é preciso um *ethos*¹⁶ da pesquisa que se proponha um encontro com o outro, pesquisar com o outro, e que este encontro também produza uma experiência. O que é pesquisar com o outro, no nosso caso, pesquisar com professoras? Pesquisar com o outro, especialmente no contexto em que professoras vivenciaram a pandemia e o pós-pandemia de Covid-19, exige de nós, o rompimento com a lógica hierárquica historicamente enraizada entre pesquisadores/as e pesquisandos/as, reconhecendo que a construção do conhecimento ocorre de forma conjunta por meio de escuta e trocas. Implica, também, abrir mão de certo autoritarismo, que ainda associa, que o saber científico procede da universidade e reconhecemos o saber e a experiência dos envolvidos como constituintes do percurso investigativo. Pesquisar com, convoca-nos a estar com outros, interessar-se pelo que interessa ao outro, abrir mão das classificações, dos saberes antecipados tanto sobre o que é e deve ser o lugar do pesquisador quanto por relação ao que é e deve ser o lugar do pesquisado (Moraes, 2014, p.134).

Assim sendo, ao nos propormos pesquisar com professoras, devemos estar abertos/as

¹⁶ Ethos é uma palavra grega que remete à ideia de morada e de costumes. Essa morada é a casa do outro e remete à ação do ser humano, a morada do ser. O *ethos* nunca está acabado ou pronto. Está sempre em construção. Esta morada, como lei, abriga a liberdade de ser e de estar com o outro. O *ethos* da pesquisa constrói-se e se reconstrói na relação permanente com o outro, nos modos de ser, agir e implicar-se do/a pesquisador/a. <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2014v2n3p23/8001>

ao encontro, às imprevisibilidades, as inquietações e possibilidades que surgem do diálogo e da presença colaborativa que o campo oferece. Moraes (2014), sugere, o método pesquisa com, e chama a atenção para o que não pode faltar quando nos propomos a estarmos em um mesmo plano, pesquisador/a e campo implicados:

a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las (p.132).

O pesquisar com e não sobre assume uma centralidade. Aqui a preocupação não tem o foco nos índices de aprendizagem dos estudantes, ou como performam suas competências, mas sim na escuta das professoras acerca de seus sentimentos, estratégias de enfrentamento e relações construídas durante e após a pandemia de Covid-19. Interessa-nos escutar como experienciaram a docência no período de ensino remoto, como foi a experiência de exercer a profissão ao retornar presencialmente à escola, quais as estratégias de enfrentamento desenvolvidas diante das complexidades do retorno pós-pandemia e outras questões que surjam do entrelaçamento entre pesquisadores/as e professoras. Neste entrelaçar de caminhos investigativos, a aposta na pesquisa-intervenção com base no manejo cartográfico da entrevista, nos permitiu trilhar outras formas de pensar e fazer pesquisa coletivamente com professoras, mantendo-nos firmes na perspectiva ético-estético-política a que pretendíamos sustentar na nossa investigação.

Unir multipli(cidades): o(s) território(s) Narrativo(s)

Os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a educação básica representaram um choque cujas consequências ainda estão por ser mensuradas (Senkevics, Alcantara, 2024). As unidades escolares da rede municipal de Fortaleza, em sua maioria, atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social, filhos/as de trabalhadores/as em funções informais ou por via do uso de aplicativos (*Uber*, *Ifood*, etc.) e com baixa escolaridade. As crianças em seus primeiros anos de escolarização, ou seja, 1º ao 5º ano, apresentam maior dependência do acompanhamento escolar e docente, ao que tudo indica, foram as mais expostas ao risco de não aprendizado durante a pandemia e pós-pandemia de Covid-19. Esta condição, junto à impossibilidade de apoio das famílias devido às condições de trabalho e baixa escolaridade, pode ter gerado inquietação e grande preocupação das professoras, referente ao atraso no ensino sobretudo, naqueles/as que a pesquisa se propõe a investigar suas experiências.

Ainda assim, estamos cientes de que cada experiência é única e ao mesmo tempo coletiva. Conforme destaca Larrosa (2022, p. 32) “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Assim, ouvir professoras de territórios distintos, numa cidade que tem a quarta maior rede pública municipal do país, traz uma possibilidade de heterogeneidade maior do que foi e está sendo professorar no contexto de pós-pandemia.

A amplitude da rede de educação de Fortaleza também se evidencia pelo expressivo número de docentes em atuação. Segundo dados da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP)¹⁷ da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME, o município conta com 9.852 professores/as lecionando em 516 unidades escolares da rede distribuídas em 6

¹⁷ Dados referentes a 2025, informados pela própria COGEP/SME, por email, conforme foi solicitado.

Distritos de Educação. Desses, 4.310 estão lotados nos anos iniciais do ensino fundamental e 3.283 são do gênero feminino, contingente que reforça o traço histórico da educação básica feita por mulheres. Para termos acesso a essa multiplicidade de vozes e realidades, elegemos como critério de inclusão: ser professor/a efetivo/a da rede municipal de Fortaleza; ter exercido a função de docente em sala de aula regular nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Fortaleza antes, durante a pandemia e depois da pandemia, ou seja, durante os anos que compreendem o período de 2019 a 2024. Como critérios de exclusão: ter se afastado, por mais de seis meses da sala de aula regular durante o período de 2020 a 2024; ter assumido a função de docente depois de 2019. Cabe destacar que a composição do grupo de participantes formado, exclusivamente, por professoras, não foi definido previamente, mas remete ao próprio contexto da educação básica e do caminhar desta pesquisa.

O convite para participar da pesquisa aconteceu por intermédio de professores/as que exercem funções nas escolas municipais e abordagem em espaços públicos, em um movimento que se aproximava ao método “bola de neve”¹⁸. É importante ressaltar que nem todas as pessoas indicadas aceitaram fazer parte da pesquisa e outras não atenderam aos critérios de inclusão. O fato de termos a intenção de acessar narrativas com maior variabilidade de experiências tornou-se mais desafiador para conseguirmos o número mínimo de 10 e máximo de 12 professoras.

Planejamos ouvir professoras de bairros situados em diversas partes da cidade, e nos deparamos com dificuldades ligadas a escassez de tempo, incompatibilidade de horários, cansaço, afazeres domésticos, insegurança para falar sobre o que havíamos proposto. Mesmo explicando todos os passos da pesquisa, demandou-nos esforço para encontrar professoras dispostas a participar de todo o processo. Apesar das intercorrências no trajeto, conseguimos realizar 10 entrevistas e refletir sobre como os efeitos da pandemia na educação escolar têm

¹⁸ “Bola de neve”, uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência construídas a partir de pessoas que compartilham algumas características que são de interesse do estudo ou sabem de outras que as possuem (Vinuto, 2014).

afetado a experiência de ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza.

A nossa pesquisa começou a ganhar consistência conforme fomos conhecendo professoras em diversos bairros da cidade disponíveis a contribuir com a investigação. A seguir, será apresentada a caracterização do grupo de participantes da pesquisa. A tabela abaixo apresenta por ordem alfabética, o nome escolhido pela participante, idade, gênero, cor autodeclarada, estado civil, número de filhos/as formação acadêmica, tempo de magistério na rede municipal de Fortaleza e série/ano em que atuava à época da pandemia das professoras participantes da pesquisa

Tabela 1

Perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa

Nome escolhido	Idade	Gênero	Cor autodeclarada	Estado civil	Nº de filhos/as	Formação acadêmica	Tempo Magistério redes	Jornada de trabalho semanal	Bairro	Série
Agatha	46	Feminino	Branca	Casada	3	Mestranda	24 anos	20h	Vila Velha	4º
Aninha	44	Feminino	Parda	Solteira	1	Especialista	15 anos	40h	Vila União	1º e 2º
Catarina	43	Feminino	Parda	Casada	1	Doutora	20 anos	40h	Centro	4º
Encanto	45	Feminino	Parda	Viúva	1	Especialista	16 anos	40h	Quintino Cunha	4º
Florescer	49	Feminino	Parda	Casada	2	Especialista	24 anos	40h	Pirambu	3º
Jasmim	45	Feminino	Parda	Casada	0	Mestra	24 anos	40h	Mondubim	1º
Joana	56	Feminino	Parda	Casada	1	Especialista	14 anos	20h	Farias Brito	5º
Maria	44	Feminino	Parda	Solteira	1	Mestranda	15 anos	40h	Pici	1º

Rosa	56	Feminino	Parda	Casada	2	Mestranda	24 anos	20h	Papicu	1º
Roseira	58	Feminino	Parda	Casada	1	Mestranda	24 anos	20h	Lagoa Redonda	4º

Nota. Coleta de dados pessoais realizada durante as entrevistas com professoras da rede municipal de Educação de Fortaleza no período de outubro de 2024 a agosto de 2025. *Fonte:* elaborada pela autora com os dados da pesquisa.

A investigação que ora se desenvolve, conta com 10 entrevistas. Observa-se, na Tabela 1, maior prevalência de pessoas autodeclaradas da cor parda, com idades entre 43 e 58 anos. Todas as entrevistadas possuem vínculo efetivo com a rede municipal de ensino e acumulam extensa experiência profissional na docência, variando entre 9 e 24 anos de magistério na rede municipal.

Destaca-se que sete dessas professoras têm uma trajetória contínua na área da educação. De acordo com as falas das entrevistadas, elas sempre estiveram envolvidas de algum modo com atividades laborais na escola, sendo a docência, a escolha profissional clara e consciente desde o início da vida acadêmica. Oito, descobriram-se professoras cursando o ensino médio, na modalidade normal pedagógico, formação mínima exigida para o trabalho pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental à época. Ressaltamos que todas as professoras entrevistadas, têm pós-graduação - quatro especialistas, quatro mestrandas, uma mestra e uma doutora. O mapa a seguir apresenta delimitação dos bairros que compõem a cidade de Fortaleza, identificando a localização das escolas onde as professoras exerciam suas funções à época da pandemia de Covid-19.

Figura 3

Mapa da Região Geográfica de Fortaleza

intermédio de gestores e professoras que exercem funções nas escolas municipais de Fortaleza e por meio de abordagem em espaços públicos. Nosso contato inicial se dava por Whatsapp. Por lá, apresentamos as partes mais importantes da pesquisa, combinávamos dia, horário, local da entrevista e se seria online ou presencial. Os momentos de trocas entre professoras se constituíram com dois/duas integrantes da equipe do “É da Nossa Escola Que Falamos” que participaram mais ativamente do trabalho de campo da presente pesquisa. conforme trecho do diário de campo.

A entrevista de hoje foi realizada de modo online, participamos eu e o Leo.

Entrevistamos a professora Roseira, atuante no bairro Lagoa Redonda. Pela distância para nós e pelo horário reduzido da professora, pois seu expediente é somente de manhã, ficava incompatível para nós três. Então, nos reunimos hoje, quinta-feira, às 20h, depois da missa que a professora frequenta. Durou aproximadamente, 1 hora. Foi um encontro no início meio tímido, depois estávamos bem à vontade. Foi muito interessante acompanhar os encontros que a educação permite. Roseira foi professora do Léo, na escola particular, quando ele tinha 8 anos. Percebi que ela ficou muito orgulhosa e o Leo grato por ela ter aceito participar (Diário de Campo - Tatiana).

A entrevista foi formulada com questões abertas, como um guia (modelo nos apêndices). As perguntas iniciais funcionaram como um convite para que a entrevistada pudesse falar sobre sua experiência prolongadamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. O dispositivo foi dividida em quatro eixos, a saber:

1 - Identificação, trajetória acadêmica e profissional - Neste momento, apresentamos a pesquisa mediante introdução ao projeto, enfatizamos os objetivos e lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, perguntamos sobre o aceite para participação e confirmação. No início da entrevista, usamos o procedimento pergunta-resposta para impulsionar a nossa conversa e aproximação entre as partes. Para nomear as professoras

participantes escolhemos formas que respeitassem a política do anonimato, cumprindo o compromisso da confidencialidade assumido no TCLE, mas, ao mesmo tempo, propomos formas de tornar estas escolhas mais significativas e interessantes aos/às participantes quando sugerimos que escolhessem os nomes que queriam ser identificados/as no texto produzido sobre a pesquisa. A resposta veio em tom de surpresa. Surgiram significados simbólicos, nome da filha que nunca veio, nome que gostaria que fosse seu, entre outros. Uma vez que fazemos pesquisa com pessoas e suas singularidades nos colocam questões que precisam ser resolvidas criativamente (Tsallis, Almeida, Melo, & Bredariol, 2020, p. 181). A escolha dos nomes pelos/as participantes da pesquisa revelou-se significativa e contribuiu para que o primeiro contato fosse pautado por escutas e presenças.

2 - Pandemia - nesta etapa, a participante é convidada a acessar a experiência de ser professor/a durante a pandemia. Conforme o escutar, falar, olhar se ampliam, surgem as oportunidades de intervenção e desvios. Esse recorte temporal na vida das professoras foi acessado durante as entrevistas mais demoradamente. Aparecia nas narrativas sempre com falas emocionadas e olhos lacrimejando, as dores, as dúvidas, os medos, inseguranças, como também as estratégias criadas diante do inesperado. A importância das redes de apoio, do tempo de planejamento, do contato cotidiano com os estudantes ou da ausência dele, do universo e ritual escolar e de tudo o que move o professorar. É como se as participantes trazendo a pandemia, contextualizassem o que vivenciam hoje na escola. Como se o passado recente estivesse diretamente ligado às problemáticas atuais. Como mostra o trecho do diário de campo a seguir:

Alguns pais contratavam professores particulares para as crianças com medo de elas terem perdido muito conteúdo durante a pandemia, e muitos dos relatos, segundo a professora, citavam abuso da parte desses professores. Isso me pegou bastante, fiquei realmente muito desorganizado com essa informação, sem saber muito o que falar ou

fazer. Perguntei se a professora se sentia preparada quando precisava mediar essa conversa, se ela sabia o que fazer ou como fazer, e a resposta é clara: ninguém nunca sabe o que fazer, especialmente quando você está retornando a um “novo mundo” (Diário de Campo - Léo).

Mesmo durante outras temáticas, a pandemia entra e sai nas narrativas, aparecendo como ponto de tensão ou reflexão. A cartografia permite essas múltiplas entradas e saídas. Assim foi possível escutar as profissionais sem estarmos ancorados numa única linha fixa e com hierarquias. Deleuze e Guattari (2011), defendem que o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (p. 21). O conceito de rizoma foi uma importante lente para nos demorarmos nas entrevistas e refletirmos como a pandemia não é um assunto encerrado. Ela continua pulsante nas configurações dos desafios e movimentações da escola. Um exemplo é um trecho do diário de campo que traz a narrativa de uma professora, mesmo não sendo linear, a pandemia permeia a sua fala numa multiplicidade de entradas:

Falou da experiência maravilhosa de participar do projeto “Professor Sem Fronteiras”, quando viajou à Espanha e vivenciou momentos enriquecedores para a sua formação, nesse momento ela sorri. Aponta que aprendeu muito no cotidiano com os seus pares, dizendo que “não é a mesma professora de antes da pandemia”. Em seguida, lembra que o número reduzido de estudantes no retorno a presencialidade foi um ponto positivo, levando em consideração que trabalhar com um grupo pequeno facilita as estratégias de aprendizagem (Diário de Campo - Tatiana).

3 - Pós-pandemia - neste momento conversamos sobre o retorno a presencialidade, o/a participante já está mais confortável no diálogo. As intervenções acontecem com mais fluidez. Ao remontarmos o período pós-pandemia, percebemos que cada participante

construiu sua própria forma de se relacionar com os conflitos, acontecimentos, acordos, desafios que atravessam o cotidiano da escola. A partir de uma escuta atenta, buscamos compreender as experiências vividas nesse período, reconhecendo que o ponto de partida dessas narrativas se entrelaça aos múltiplos contextos e a rotina de ser professor/a. Ao escutar quem habita o “chão da sala de aula”, emergem situações que podem ser representativas em diversas outras escolas.

4 - Estratégias de cuidado/promoção da saúde. Nesta etapa, geralmente emergem falas sobre saúde mental docente em comparação ao período pré-pandemia, a importância ou a falta de uma rede de apoio, a intensificação dos cuidados com o lar, a família, a vizinhança, os animais domésticos, a busca por atividades físicas e emocionais, entre outras questões. Vale ressaltar, que estas etapas são guias para o nosso diálogo, mas que não acontecem de forma linear, contudo percorremos juntos/as as linhas que estão sendo traçadas sem interromper ou cortar a fala.

É importante ressaltar, que o fato da entrevista ser online ou presencial, não interferia no tempo disponível, sendo a duração de 40 minutos a 100 minutos. Contudo percebemos que nas entrevistas online existiam maiores dificuldades de aproximação, criação de vínculos entre professoras e pesquisadores/as e ainda contávamos com as intercorrências e imprevisibilidades da tecnologia. Enquanto presencial, o diálogo fluía com mais leveza, sutileza e riqueza de detalhes, além de acompanharmos as movimentações da participante. Ao todo, realizamos três entrevistas online e sete presenciais que ocorreram nas respectivas escolas em que trabalham, dentre essas, minhas impressões sobre as modalidades da entrevista alinham-se as impressões dos bolsistas que compõem a pesquisa comigo. Segundo eles/as, presencialmente, a construção de vínculos é diferente, principalmente, ao possibilitar que podemos tocar na participante, ver as expressões, gesticações. Além de, online a atenção da entrevistada fica difusa, exigindo de quem maneja a entrevista um papel mais

ativo. Mas reconhecem, que o espaço online encurta distância, às vezes, a única forma era a distância.

No decorrer da nossa pesquisa de campo, enfrentamos ventos contrários e terrenos sinuosos, regiões da cidade que não eram conhecidas por nós, mas também nos encantamos com clareiras de alegria, principalmente no tocante a realização das entrevistas.

Antes fui informada pela Priscila (integrante do grupo) que a escola ficava numa área de difícil acesso, que são algumas instituições que dependendo das características do bairro, os profissionais recebem uma gratificação de incentivo a lotação por difícil acesso ou áreas de risco. Fiquei um pouco receosa com a informação, mas fui. No percurso até questioneei que o bairro onde trabalho e resido apresenta ser mais perigoso e vulnerabilizado. Logo depois as ruas começaram a ficar estreitas e tortuosas com seus muros cheios de orientações para os visitantes, frase exaltando as pessoas que perderam a vida na violência urbana. Cada vez ficava mais nervosa e apreensiva. Quando o *Maps* avisou que eu cheguei ao meu destino, foi um alívio. Ao adentrar a escola parece que estava entrando em um portal para um mundo paralelo. Um vigilante muito educado me recebeu e me conduziu, as dependências muito limpas e organizadas com muitas plantinhas em jarros [...]. Chegando à sala dos professores, um ambiente aconchegante, reformado, com ar-condicionado e mesa ampla para planejamento, conhecemos a professora que iríamos entrevistar que nos recebeu muito bem (Diário de Campo - Tatiana)

Independentemente do território, em todas as narrativas identificamos aspectos comuns e singularidades, tanto na forma de atravessar a pandemia como na maneira de ressignificar as práticas do cotidiano escolar diante das rupturas. Ouvir as vozes das professoras, suas experiências particulares e os seus saberes de caráter tácito sobre diversos aspectos relacionados ao contexto da pandemia e pós-pandemia foi um mergulho

enriquecedor para todos/as que estão envolvidas no manejo das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, resguardando a confidencialidade das informações de identificação das participantes e da unidade escolar na qual trabalha. Além das entrevistas, o diário de campo também fez parte da análise, em razão de conter registros e impressões importantes que, ocasionalmente, não foram mencionados nas entrevistas.

As entrevistas cartográficas, além de gravadas e transcritas, tiveram como parceiro na narrativa do dizer os nossos próprios diários de campo. Ao longo da história, o diário tem apresentado inúmeras possibilidades de utilização que vão desde armazenar segredos, intimidades, achados, descobertas, fins religiosos e informações náuticas até para enunciar situações sociais, culturais e políticas. E mais recentemente, em diversas áreas do conhecimento, por pesquisadores que viram nesse instrumento um excelente dispositivo de pesquisa para registros do vivenciado nas investigações (Medrado, Spink e Mélo, 2014; Zaccarelli, Godoy, 2010).

Dada a relevância das anotações no diário de campo para a pesquisa científica, Medrado, Spink e Mélo (2014), trata-o como atuante que permite a potencialização da pesquisa, como parceiro que se movimenta em forma de texto narrativo, ficcional e implicado. “O diário, como afirmamos, é um atuante: com ele e nele a pesquisa começa a ter certa fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos, dúvidas, impressões que produzem o que nominamos de pesquisa” (Medrado et al., 2014, p. 278).

Por desconhecer sua importância e potencial, a proposta de termos diários de campo como ferramenta de pesquisa me causou estranhamento e preocupação. Estranhamento porque desconhecia a necessidade de escrever minhas impressões e afetos a partir do encontro com as professoras. E preocupação sobre o que escrever, quais palavras usar e para

quem escrever. Entretanto, durante o percurso percebi que esse deslocamento ampliava a compreensão do que estamos investigando, me permitindo olhar retrospectivamente e voltar às situações mais de uma vez para me aprofundar e rememorar o vivido em campo. Sob esse olhar, o uso do diário “não se trata, portanto, do registro de ‘mera informação’, mas da produção de intensidades, materializadas em conceitos (mesmo se sejam registros de imagens, sons, ou ‘meras observações’)” (Medrado et al., 2014, p. 279).

Eu e meu companheiro²⁰ de pesquisa optamos por diários individuais, digitais e compartilhados entre nós, algo que possibilitou a circularidade de nossas observações. Ao todo são dois diários destinados ao registro dos acontecimentos e percepções que foram construídos no decorrer da nossa atuação no campo. Após cada entrevista, sempre destinávamos um tempo para trocas reflexivas sobre o que havíamos acabado de vivenciar. Durante as entrevistas, breves anotações em um bloco de papel foram registradas, pois o fato de ficarmos escrevendo durante as narrativas das professoras, poderiam ocasionar algum desconforto e também porque observar, interagir, perguntar e anotar simultaneamente, nos levaria a perder o foco nos acontecimentos do tempo presente. Contudo, nas horas seguintes, as notas breves transformariam-se em registros mais elaborados e detalhados, em razão de que é fundamental não adiar a organização das anotações, sob o risco de que o esquecimento comprometa a memória dos acontecimentos. Para Benevides e Passos (2015, p. 172), a construção da pesquisa deve ser sempre acompanhada do ato de registrar, não só o que está sendo pesquisado, mas o próprio processo, inclusive esses registros devem englobar tanto pesquisadores/as quanto pesquisados/as.

Por mais que os primeiros registros se resumissem a poucas linhas sobre os processos pontuais das experiências e contextos que emergiram nas entrevistas, logo estaremos registrando o que gerou incômodo, percebimentos sobre a disponibilidade ou distanciamento

²⁰ Leonardo Ferreira de Melo Farah Montenegro. Graduando em Psicologia. Extensionista do projeto É da nossa escola que falamos e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.

das participantes, além de possíveis ajustes de rotas. Para Barros e Kastrup (2015, p.70), “esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”. Portanto, ditos antes e depois das entrevistas e sobretudo, as sutilezas e pormenores que o gravador de áudio não conseguia alcançar, mas é observado pelo olhar atento do/a pesquisador/a e registrado no diário de campo.

Durante as 10 entrevistas realizadas com as professoras acerca das experiências vividas no período da pandemia e pós-pandemia, revelaram-se dimensões subjetivas da docência, atravessadas por afetos, tensões, estratégias de organização temporal do trabalho e reelaboração pedagógica diante das condições impostas pela necessidade de distanciamento social. Nesse processo, o diário de campo tornou-se uma ferramenta indispensável, pois encorajou-nos a exteriorizar percepções e questionamentos que surgiam no campo. Assim, como destacam Ribeiro et al. (2016),

o diário de campo é uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, in loco. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. No início, pode surgir algum desconforto diante desse desafio: anotar até nossas emoções defronte os acontecimentos e as vivências em campo. Contudo, é através do treino constante que nosso olhar fica mais aguçado e nossas palavras se tornam mais assertivas à medida que praticamos (Ribeiro et al., 2016, p. 87).

No processo de análise, a escrita dos diários desempenhou um papel fundamental na construção dos sentidos produzidos ao longo da pesquisa. Como afirmam Medrado et al. (2014), “Muitas vezes, esse exercício de produzir posicionamentos ao longo da escrita dos diários resultam em importantes elementos para redação final da análise” (p. 285). Como mencionado, as nossas anotações, afetações nos nossos diários de campo, estes que são

considerados instrumentos de produção de dados, foram compartilhados e revisitados sempre que precisamos adentrar os caminhos percorridos, como também fizeram parte da análise processual e final da redação de nossa pesquisa.

Analisar o corpus da pesquisa acompanhando o movimento da experiência

As análises do corpus desta pesquisa-intervenção se desenvolveu a partir da cartografia, que compreende o campo como um território vivo, atravessado por movimentos, tensões e afetos. Este que não segue roteiros rígidos, mas se constrói de forma participativa, situada, implicada e com a inserção das pesquisadoras em um mesmo plano. Na pesquisa cartográfica, “a análise está presente em todo o processo de pesquisa, e não apenas em sua conclusão” (Renault & Barros, 2014, p.192). É importante ressaltar que estivemos atentos/as aos efeitos produzidos pelos dispositivos da pesquisa durante todo o percurso. A análise permeou todas as fases da pesquisa, desde a elaboração do problema, formulação das perguntas-guia para a entrevista, convite às participantes até a chegada deste momento de “interpretação” dos dados produzidos.

E para este momento, planejamos como procedimentos de análise: leitura sensível e cuidadosa dos registros dos diários de campo e das transcrições das entrevistas, construção de eixo de análises, identificação de analisadores correspondentes aos eixos e implicação dos/as pesquisadores/as.

Para Renault (2015), “a análise não representa o mundo tal como ele é, nem adiciona uma interpretação a um objeto dado, pois a pesquisa cria objetos e problemas” (p.86). De acordo com a autora, a pesquisa é sempre criativa, um processo ativo de construção do conhecimento e não um ato passivo de representação. A seguir, tabela com eixos de análises e analisadores que emergiram após as análises das entrevistas e diários de campo.

Tabela 2

Eixos de análises e analisadores

Eixos de análises	Analisadores	O que os analisadores
		Apagamento de si; Dissolução entre casa-trabalho-corpo

1 - Tempo e a captura do corpo e do afeto feminino	Professorar na pandemia e pós-pandemia de Covid-19 como um fazer marcado pelo feminino	Cuidar, acolher e sustentar o outro; Expectativa moral de doação.
2 - Ensinar em regime de urgência	Condições de trabalho em estado de exceção – “Operação de Guerra”	Dificuldade com uso das TICs; Tecnologia gerando desigualdade e insegurança; TICs sustentando o ensino remoto emergencial; Incorporação das TICs na vida e no trabalho. Urgência na reinvenção e sustentação a novos modos de ensinar; Ausência de condições materiais e formativas.
3 - Invenção de modos de existir	Entre o individual e o coletivo: estratégias de cuidado, trabalho docente e apoio	Redes de apoio; Modo de resistir e continuar vivendo e ensinando (práticas de atividade física, clube de leitura); Importância das trocas entre pares.
4 - Inclusão e deslocamento de responsabilidades	Aumento expressivo de Diagnóstico	Elevado número de estudantes com diagnósticos médicos no pós-pandemia; Formação insuficiente; Dicotomia entre política pública e sala de aula.
	As vulnerabilidades sociais e emocionais presentes no território escolar	Ausência de formação e suporte institucional; A escola deixa de ser espaço exclusivamente pedagógico; Questões emocionais no retorno pós pandemia.
5 - Formação	Formação continuada: urgências da contemporaneidade	Formação continuada cristalizada; Currículo prescritivo; Formação que contemple gênero, sexualidade, educação antirracista e povos originários.

Notas: Fonte: elaborado pela autora

Professorar na Pandemia e Pós-Pandemia de Covid-19 Como um Fazer Marcado Pelo Feminino

Mas, pra lhe ser bem sincera, as atividades da maternidade, todos os outros ofícios que vêm por fora, não dava não. Não sobrava. Nunca sobrava pra mim (Professora Agatha).

Esta subseção tem como propósito a análise da dissolução espaço-tempo-corpo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza

participantes da pesquisa. Para tanto, iremos aprofundar o nosso olhar para as expectativas que socialmente foram naturalizadas como sendo inerente a condição feminina e posteriormente como características indispensáveis às professoras. Conforme visto no texto nas seções anteriores, embora a pandemia de Covid-19 não tenha sido responsável por inaugurar as rupturas das fronteiras citadas, nem pela feminização do cuidado, no entanto, a partir das narrativas, percebemos que o período intensificou esse processo. Inicialmente, como subsídios para as análises, teremos as contribuições de Paulo Freire (2013, 2022, 2024a), Jorge Larrosa (2022) e Hartmut Rosa (2017).

Compreendemos que as professoras participantes da pesquisa são dotadas de vivências, histórias, emoções e particularidades que os constituem enquanto docentes e enquanto sujeitos. É a partir de uma sequência de histórias/experiências individuais que buscamos nos afastar de uma suposta neutralidade do discurso e da maneira na qual nos colocamos em campo, ou seja, é compreendendo que somos todos sujeitos dotados de vivências particulares e que almejamos levar em consideração essas vivências e essas histórias. Acreditamos que isso é inerente ao fazer pesquisa: ser afetado e afetar.

A perspectiva de experiência em Larrosa (2022), abre caminhos para compreender o sujeito da experiência. De acordo com o autor, à imagem do sujeito ultrainformado, cheio de opinião, apressado e autoexplorado, contrapõe-se a de um sujeito que é “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p. 25). Algo como uma superfície sensível na qual o que se passa deixa marcas, produz efeitos, deixa vestígios. As entrevistas nos permitiram acompanhar, como em tempos adversos, as experiências das professoras se inscreveram nos seus modos de ensinar, cuidar de si e do outro.

Diante do que já foi apresentado sobre a docência no Brasil²¹, com recorte de gênero, maternagem e classe, propomos nessa pesquisa o conceito Professorar, a ação docente,

²¹ Apresentamos na seção *A presença da docência na relação educação e sociedade*.

expressamente, relacionada ao feminino e ao cuidado, cujas origens também retomam a formação patriarcal de nossa sociedade, em que mulheres conquistaram direitos civis tardiamente e, ainda hoje, são cobradas, socialmente, pelo trabalho do lar e da profissão, com longas jornadas exaustivas que dificultam o disfrutar do tempo e excluem o autocuidado, principalmente.

Ressaltamos que essa proposta surgiu a partir de nossa leitura e reflexão acerca da obra do educador brasileiro Paulo Freire. Ele oferece, aos educadores e a todos aqueles que pensam a sociedade enquanto um bem comum, a Pedagogia da Esperança, ou o Esperançar, que surge do verbo esperar, não enquanto espera, enquanto aguarda o que pode/deveria vir, mas como uma ação, o construir, questionar e agir, o partir para a luta e para a transformação. “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2022, p.15).

Desse modo, Paulo Freire (2022) coloca a esperança, não em uma categoria estática, de quem espera algo de bom acontecer, mas como movimento, ou, melhor dizendo, como algo que movimenta, que age para alcançar um fim determinado. Assim, como o próprio autor defende, a esperança precisa estar fundada na prática, na ação, no fazer algo por, porém, de forma crítica, consciente da realidade que nos afeta cotidianamente.

Freire (2022), em outros termos, não quer dizer que

“porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 2022, p. 4).

Assim sendo, a esperança, ela somente, não provocará mudanças. Será preciso reflexão para compreender o mundo e ação para mudá-lo, exatamente, naquilo que nos suscita angústia.

Essas reflexões sobre a prática da esperança já nos eram valiosas desde os anos iniciais de nossa vida acadêmica, por isso, ao iniciar nossa cartografia acerca da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no pós-pandemia, verificamos que as temáticas recorrentes ou os analisadores presentes nas entrevistas concedidas pelas professoras nos conduzem ao pensamento de que a ação docente, especificamente feminina em nosso estudo, está para além de planejamento pedagógico, discussões e atividades de avaliação. Ou seja, a ação docente de nossas entrevistadas extrapola o “dar aula”, o que nos faz sugerir e conceituar tal prática como professorar.

Travando um diálogo com o “esperançar” de Freire (2022), o professorar também surge como um verbo, indicando ação/ações que movimentam a prática docente em seu recorte de gênero, o feminino, firmada para além do fazer pedagógico para a/na sala de aula, ou seja, fundamentada, também, por práticas amorosas de cuidado, atenção, gentileza e empatia com os/as estudantes e, por vezes, até por aqueles que se responsabilizam pelos/as estudantes.

A prática docente, cujo foco é o trabalho desenvolvido por professores e professoras, diz respeito às atividades desenvolvidas pelo docente no processo de ensino, incluindo, entre outras funções, a de planejar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, o/a professor/a utiliza conhecimento teórico e prático que possam garantir uma ação reflexiva acerca de sua própria prática docente e da prática pedagógica, por sua vez, focada na aprendizagem.

Distante de uma prática bancária da educação, em que, basicamente, o professor ensina, e o aluno aprende, como pontuou Freire (2024a), a ação docente a que nos referimos aqui é libertadora, é elaborada para a formação crítica do estudante e, conseqüentemente, para a transformação da vida desses/as estudantes para a transformação do mundo. Assim, trata-se de uma educação que se afasta do padrão capitalista que alimenta o olhar da população para ver a educação, somente, como um meio para conquistas materiais. De outro modo, relaciona-se a uma concepção de educação em que o foco é a formação do pensamento crítico e a conscientização dos

sujeitos, vista como a reflexão e a ação para a mudança, uma vez que “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Freire, 2024a, p.73).

Nesse contexto, o professorar traz à tona uma prática docente voltada para o desenvolvimento crítico do/da estudante, de modo que este possa “ler” o mundo com criticidade, compreender as forças que constituem a sociedade em que vive e que atravessam o seu viver, afetando-o de algum modo.

No entanto, o professorar, enquanto perspectiva feminina da prática docente, extrapola a prática pedagógica centrada na liberdade crítica do estudante, pois envolve, também, o cuidar, o ouvir, o sentir o outro e até proteger o outro. Em outros termos, diz respeito a uma prática amorosa, que, historicamente, em uma sociedade patriarcal, é associada ao feminino e que é evidenciada na prática docente de nossas professoras. Desse modo, o professorar relaciona-se à prática docente e pedagógica e à prática amorosa, que se confunde, em alguns pontos, com o que se conhece de “maternar”, das professoras no Brasil.

Paulo Freire (2024a) pensa a amorosidade como uma condição humana, materializada no afeto e na solidariedade, cuja essência tem conteúdo ético. Conforme Fernandes (2019) no Dicionário Paulo Freire,

A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade.

Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das diferenças, não apenas como categoria cultural, embora também seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético (Fernandes, 2019, p.39).

Assim sendo, a prática amorosa é um ato de cuidado, responsabilidade e entrega vigorosa da professora à prática docente e à prática pedagógica. Ela se evidencia no cuidado minucioso do planejamento de cada atividade, no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, na observação e no esclarecimento de dúvidas enquanto os estudantes desenvolvem uma atividade, no respeito pelas diferenças em sala de aula, nas trocas de ideias e sugestões com outras docentes, no planejamento cuidadoso das reuniões com os responsáveis pelos estudantes, entre outras ações.

Entretanto, a prática amorosa a que nos referimos também abraça a proteção e o acolhimento, que, em muitas situações, estão situadas além da prática docente e pedagógica. Neste contexto, esta prática associa-se, intensamente, ao maternar, ou seja, cuidar do outro a fim de manter a integridade física e emocional de quem se protege. Trata-se do ato de acolher, escutar, aconselhar, saber sobre o bem-estar do outro, sobre as dificuldades e conflitos por que passa, preocupar-se e agir com a finalidade de dirimir tais desgastes.

Situações como estas são comuns na vida profissional de uma professora, que, muitas vezes, sente as dores e as alegrias de seus/suas estudantes. Quando são tristezas, compadece-se e empenha-se em ajudar e solucionar o que interfere na vida do estudante, entre outras possibilidades, doando cestas básicas para uma família com dificuldades financeiras (Professora Florescer), ouvir, acolher e tentar solucionar cada dificuldade da vida do estudante também move o fazer docente. As alegrias na vida dos discentes também são sentidas como vitórias. Nesse sentido, o educar com amorosidade é percebido como coerente e recompensado.

Entretanto, o professorar, conforme apresentado acima, pode provocar efeitos negativos na vida da docente. Tamanha entrega pessoal e dedicação à docência motiva o esfacelamento físico, mental e emocional das professoras, agravado com a sobrecarga de trabalho também em casa, com a própria família.

A emancipação da mulher branca no ocidente trouxe consigo inúmeras transformações sociais, entre tantas, a autonomia financeira, o acesso à educação e a reconfiguração da estrutura familiar. Como consequência, conforme o Censo de 2022 do IBGE, as mulheres, no geral e não especificado por raça, são chefes de casa em 49% dos lares brasileiros, praticamente a mesma porcentagem para a representação masculina. Este fato acarreta diversas complicações e dilemas na vida da mulher, que hoje sofre, sobretudo, com a dupla jornada de trabalho, profissional e doméstico, visto que, além de dedicar-se à profissão e comandar financeiramente um lar, ainda é referência para o ato de cuidar da casa, dos filhos, dos parentes, preterindo o cuidado de si mesma em muitos casos.

Durante a pandemia da Covid-19, diante das inúmeras adaptações sociais provocadas pelo confinamento domiciliar, as mulheres sentiram mudanças profundas na rotina, desgastando-se fisicamente, mentalmente e emocionalmente com o crescimento da jornada de trabalho, evidenciada pela fusão das responsabilidades profissionais e domésticas, de modo que se confundem, sem o estabelecimento de começo e finalização, ou horários para execução, como relata professora Agatha, mãe de 3 filhos, todos em idade escolar, trabalhando um expediente numa turma de 3º ano:

[...]na época da pandemia realmente para mim não dava. Foi tudo muito difícil. Pela questão dos meninos, né? Toda demanda, aí eu tinha que cuidar da minha mãe, dar as compras pra ela. [...] Aí adoecia uma pessoa, adoecia outra, a família servia de rede de apoio. Mas depois que foi passando, né? Que aí foi flexibilizando, aí foi caindo a ficha, né? Porque no tempo da pandemia você não entende nada, não reflete sobre nada. Aí foi caindo a ficha, ô, precisa. Vai esfriando o sangue, você vai sentindo dor (Professora Agatha).

Nesta conjuntura, agravaram-se os efeitos causados com a entrada da mulher no mundo do trabalho assalariado ou remunerado e surgiram outros decorrentes do distanciamento social. A falta de tempo para cumprir todas as responsabilidades destaca-se entre essas consequências. A

sociedade do comércio e das indústrias, paulatinamente, nos transformou em seres que produzem em tempo integral, retirando de nós o direito ao ócio e ao lazer, perdendo, assim, o direito de desfrutar do tempo. Consequentemente, os dias, antes da pandemia, recortados em pedaços para “organizar” nosso tempo produtivo, perderam os contornos, as delimitações, obrigando as mulheres/professoras a trabalharem, exaustivamente, executando atividades, completamente, diferentes concomitantemente. Como é o caso da professora Florescer, casada, mãe de dois filhos adultos, lecionando dois expedientes em turmas de 3º anos, que na época da pandemia precisou mudar-se com a família para a residência da mãe para acompanhá-la mais de perto, sem colocá-la em risco: “Na época, eu fui morar com a minha mãe, porque ela já era uma pessoa de idade. Alguém tinha que ficar com ela” (Professora Renascer, 2024). Em outras situações, enquanto cozinham, também estão em ambiente virtual de sala de aula, recebem ligações com notícias da saúde dos parentes, observam o que o filho está estudando, entre muitas outras possibilidades, conforme observa-se no depoimento da professora Agatha.

Olha, imagina aí você em um apartamento de 47 metros quadrados com três filhos. Agora eu tenho que fazer os cálculos. O pequenininho estava no primeiro aninho, estava se alfabetizando, meu filho menor. O do meio estava no terceiro ano, aprendendo multiplicação, aquela parte mais complicada da matemática. E o mais velho iniciando a adolescência, acho que ele estava no sétimo ano, por aí. Então, assim, era um na sala, um no quarto, só eram dois quartos, um em um quarto, um no outro e outro na sala. Eu na cozinha fazendo almoço com panela de pressão ligada e ele assistindo videoaula, porque eles também precisavam assistir as videoaulas, só que a deles era online, né? **E eu tendo que dar atenção pros meus alunos no horário da manhã também, quando tudo isso acontecia** (Professora Agatha, grifo nosso).

A rotina, por vezes, exaustiva que atravessa a vida da mulher/professora produz uma sensação constante de falta de tempo. Tempo para o lazer, divertir-se e distrair-se das atribuições,

conversar e rir de assuntos banais, ou, simplesmente, sentar e assistir a um filme sem preocupações ou horário marcado para pausar a exibição, ou, ainda, relaxar e aproveitar um dia de ócio tornaram-se luxo na vida. Além disso, o tempo para pensar sobre si e dedicar-se a uma paixão, a dança, ao canto, a um esporte, ao estudo de uma língua estrangeira, qualquer que seja a paixão, é raro. Isso gera tristeza no momento presente e insegurança diante do porvir, quando a aposentadoria e a libertação de tantas exigências for uma realidade. O que farão com tanto tempo livre?

Conforme aponta Rosa (2017), a fórmula básica do capitalismo é que *tempo é dinheiro*, logo, tanto o dinheiro quanto o tempo tornam-se elementos estruturalmente escassos dentro de uma economia baseada na concorrência. Essa experiência de escassez permanente que molda a subjetividade da mulher/professora, não é um efeito colateral apenas do trabalho, aproxima-se do que o autor descreve como uma prisão que toma conta de toda a nossa vida, nos levando a perceber como algo *natural*, como *destino*, tão presente em tudo, que as paredes desaparecem em frente aos nossos olhos: “uma vez que uma prisão se tornou total, presume-se que não se percebem mais as suas paredes” (p.18). Rosa acrescenta que aceleração e crescimento, como coerções prementes do sistema capitalista, “transformam o tipo do nosso *ser-no-mundo*” (p.26).

No depoimento abaixo, a professora Agatha comenta como se tornou sua vida com a pandemia da Covid-19 e com o distanciamento social. Viver, para ela, era “apagar fogo”, correr, esquivar-se e solucionar problemas. Somente, no atual momento, a professora conseguiu dedicar, minimamente, tempo a si para voltar a estudar, cursar mestrado, a sua estratégia de cuidado. Na contramão, as inúmeras responsabilidades persistem.

Agora, porque antes realmente era só apagar fogo. No período pandêmico era aquela correria, né? Foi um período muito horrível, muito sofrido, então a gente já conversou as perdas, todas as obrigações, então atividade física zero, nem online mesmo, o suporte psicológico realmente não dava, porque realmente era tudo muito difícil. Um hobby

pessoal, despretensiosamente. Quando a gente tava voltando, eu inventei de fazer as atividades no [...] que era natação. Aí foi eu, foi minha irmã, a gente foi naquela história de fazer hidroginástica, de fazer alguma coisa. Já foi no finalzinho. E só, e a terapia, que depois eu comecei a frequentar. **Mas, pra lhe ser bem sincera, as atividades da maternidade, todos os outros ofícios que vêm por fora, não dava não. Não sobrava. Nunca sobrava pra mim.** Agora, em 2022, 2023, por aí, que foi sobrando mais um pouquinho de tempo, foi quando eu tentei a seleção para o mestrado. Que é assim, agora eu vou fazer o que eu gosto, o que eu quero, que é voltar a estudar depois de 15 anos distante da academia. Então, após tudo isso, depois de 15 anos distante, eu me permiti estudar e tentar fazer o que eu gosto, que é o que eu tô vivenciando agora. Então, pra mim, esse é o maior hobby, estratégia de Cuidado e tudo. É algo que me dá prazer, que me satisfaz realmente estar hoje sendo meu bem-estar. Tá sendo assim, o meu grande troféu, a minha grande conquista depois desse tempo todo. **Além dos meus filhos, da minha família, que é pra quem eu deixei todos os meus esforços, né? Deixo todos os meus esforços pra minha profissão durante esse período.** Mas aí o cuidar de mim realmente já estava deixado de lado, para mim é o que eu queria muito. Mas atividade física, essas coisas, ainda não (Professora Agatha, grifo nosso).

Dessa forma, o autocuidado é preterido, a saúde física e mental da mulher professora são abandonadas em função da dedicação ao trabalho, ao cuidado da casa e dos integrantes da família. Cuidar de si, em uma lista de necessidades e cobranças, é visto como a última opção. Assim sendo, o cansaço do corpo e da mente é companhia constante e torna-se uma queixa difícil de ser solucionada.

É importante ressaltar que a execução das responsabilidades apresentadas acima, muitas vezes, passa a ser cobrada pelas próprias mulheres, por pessoas próximas, geralmente, da família, e pela sociedade patriarcal em que estão inseridas. Essas imposições a que são submetidas

acarretam frustração, quando não conseguem cumpri-las a contento e, conseqüentemente, adoecimento, frustração, tristeza, insegurança, ansiedade.

As mulheres professoras vivem sobrecarregadas de responsabilidades, imposições e demandas, profissionais e familiares, que geram dor no corpo e desassossego na mente, transformando a própria existência em cumprir atividades de cuidado do outro. O cansaço e a tristeza não são percebidos ou são ignorados. Por isso, faz-se urgente repensar a condição a que foi submetida a mulher, a professora, repensar a função social do homem, de modo a haver igualdade de responsabilidade entre os gêneros.

Condições de Trabalho em Estado de Exceção: “Operação de Guerra”

Só tinha que dar conta e pronto. E era desse jeito, a gente ia tentando, apagando uma fogueira ali, outra[...]E tentando dar o melhor, entendendo também as necessidades dos alunos, dos meus alunos e dos meus filhos. Dava tempo também, mas era assim, não tinha muito o que delimitar, tinha que fazer mesmo. Era operação de guerra (Professora Agatha).

Os anos pandêmicos 2020-2021, aceleraram e motivaram novas configurações ao mundo do trabalho e social. A partir das TICs, as ações docentes se intensificaram e deslocaram do espaço-tempo já conhecido e assimilado. Nóvoa e Alvim (2021, p. 6) pontua, que a pandemia “eliminou em poucos dias, as fronteiras escolares nos últimos dois séculos”, ao passo que para Aquino (2023, *et al*, p. 95) “ampliou exponencialmente a adoção do teletrabalho em diversas áreas profissionais. O trabalho, agora deslocalizado espaço-temporalmente, ganha contornos ainda pouco claros”. Neste contexto, uma nova relação com a escola, com o coletivo, com o ensinar, redefiniu um novo lugar e trabalho para as professoras. Como sugere a epígrafe, “Só tinha que dar conta e pronto.

Impulsionado pela necessidade de contenção do vírus, o impensável e o improvável, mas considerado uma “inevitabilidade para o futuro” (Nóvoa & Alvim 2021, p. 3) aconteceu, a

educação mediada pelas TICs passou a ser uma realidade. Mesmo com suas institucionalizadas regras, rotinas, tradição e contradições, a escola longe de seus muros foi sustentada, graças a tecnologia e a persistência dos professores, para esta análise, das professoras. Com base em Sibília (2012), podemos afirmar que com o natural transcorrido do tempo, essas mudanças não teriam acontecido ou poderiam até ter ocorrido, mas com muitos embates.

apesar de todas as transformações que ocorreram nos últimos tempos, e da crescente influência que o universo midiático e mercantil foi imprimindo nos estilos de vida contemporâneos, a instituição escolar se manteve consideravelmente isolada dessa vertente loquaz. Operando como uma espécie de refúgio mais ou menos imaculado, no qual se agia segundo outra lógica, a escola se entrincheirou como pôde para se proteger das investidas que inundavam e transmutavam o espaço exterior (Sibília, 2012, p. 170).

Historicamente, como observa Sibília (2012), a escola buscou se proteger das investidas tecnológicas mantendo-se como espaço relativamente isolado. Segundo Conte & Martini (2014), defensora do uso da tecnologia na educação, os professores, em sua maioria, se mantiveram aversos à possibilidade de incorporação das tecnologias como recurso pedagógico devido a sua formação não ter contemplado vivências virtuais, além de pertencerem à cultura dialógica. Afirmando assim, que a “nossa tradição histórica vem de mais de cinco séculos de cultura impressa. Os professores foram formados nessa cultura e também na ideia que sua autoridade advinha desse saber, encontrado nos livros e em sua experiência de tentar transmitir esse saber” (p. 146). A fala da professora Encanto corrobora com o distanciamento das TICs que a instituição escolar historicamente assumiu.

Então assim, que a gente tá acostumada, eu não vou mentir, tipo, eu não era, até costume brincar com as meninas, eu não era muito online, né? [...]Essa história das mídias era muito pouco. Eu sempre gostei muito do papel e da caneta, do planejamento escrito (Professora Encanto).

Como apresentado anteriormente, o discurso ressaltando a premente necessidade das TICs na educação, não é recente. Leite et al., (2018), ressalta que, em 2001, tal aspecto constava nos documentos legais que regulamentam a formação inicial de professores/as, apontando como um importante recurso para a educação básica assim, além de defender “que os cursos de formação docente deveriam garantir, com qualidade e quantidade suficientes, recursos de TIC para que formadores e futuros professores realizassem satisfatoriamente as tarefas de formação” (Leite et al., 2018, p. 729).

Entretanto, o ensino remoto emergencial rompeu essa lógica, inaugurando a urgente necessidade das TICs e redes sociais virtuais para a continuação da escola como espaço de aprendizagem durante o distanciamento social. Nas linhas que se seguem, os afetos produzidos pela a pandemia estarão visíveis nas narrativas das professoras, principalmente, relacionados às TICs e Ensino Remoto, fazendo emergir o analisador *condições de trabalho em estado de exceção*. Nesse cenário, a identidade das professoras foi tensionada por novas exigências ao transpor o trabalho presencial para um espaço digital ou impresso, em que as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de vida e, entre o público e privado se confundiam e se diluíam. A fala da professora Rosa faz ver como as fronteiras entre casa e escola foram se embaralhando, a ponto de emergir uma experiência em que o “estar em casa” já não se diferenciava com nitidez do “estar na escola”.

Pois é, tinha hora que eu respirava e pensei, poxa vida, vou ter que parar aqui um pouquinho e ficar com eles, pra conversar, pra assistir um filme, pra fazer uma comida junto, né?A gente procurava ter esse cuidado pra poder, até pra saúde mental, o bem-estar. Mas era um tempo muito louco, era como se você estivesse fora do lugar de casa. Porque aí você fazia uma coisa, fazia outra, ia lá para o escritório, ia para a cozinha, entendeu? **Então era aquela dinâmica, como se você não estivesse em casa.** A percepção que eu tinha é que se eu tivesse mesmo numa repartição, numa escola, Aí, eu ia na biblioteca, ia

pra sala, ia pra quadra, entendeu? Na própria casa, eu tinha essa sensação. De que tava dentro da escola (Professora Rosa, grifo nosso).

A subjetividade dessas profissionais, antes sustentada por uma lógica institucional com dias, horários e manejo de sala de aula mais estáveis e organizados, passou a ser reconfigurada pelos efeitos da pandemia e pela possibilidade de conexão que a virtualidade proporciona, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Essa difusão de limites, revelou tanto fragilidades quanto possibilidades de reinvenção dos modos de viver e exercer a profissão.

Considerando todos esses dilemas, o trabalho das professoras foi impactado pela educação remota emergencial, “por mais que, de alguma forma, já estivéssemos interagindo com o mundo virtual, nesse momento, o impedimento de circulação e ocupação de espaços nos desestabiliza e tensiona” (Dias, 2022, p.13). Somados ao número de vítimas da Covid-19 e ao desgaste dessa modalidade de ensino, as professoras ainda conviviam cotidianamente com o negacionismo presidencial digladiando com governadores e prefeitos pelo retorno às atividades presenciais que, diante da desresponsabilização de entes federais, assumiram o protagonismo na condução das políticas educacionais desenvolvendo estratégias que viabilizassem a continuidade do ano letivo.

Alguns acontecimentos foram comuns nas narrativas: formação insuficiente para uso das TICs, diluição das fronteiras entre trabalho e casa, reconfiguração da jornada laboral, importância da familiares e colegas para o ensino acontecer e outras, foram singulares e disruptivas, como aponta professora Catarina: “ansiedade do vazio”, por não saber para quem estava planejando, se iria receber algum retorno e “ele foi um ano registrando atividades” ao perceber que estava sendo feito tudo que era possível e esse possível não alcançava as crianças. Inclusive, a frustração por não alcançar todos os estudantes, foi muito recorrente entre as participantes. Essas falas possibilitaram compreender a complexidade e a heterogeneidade das experiências docentes no período de Ensino Remoto Emergencial.

As professoras relataram sentir-se inseguras para utilizar as TICs, mesmo entre aquelas que se percebiam mais preparadas, dificuldades ainda se faziam presentes, geralmente, pela ausência de equipamentos tecnológicos próprios ou por insegurança. Rosa diz que já tinha familiaridade com recursos tecnológicos: “Eu pelo menos já usava o computador, que sempre fui inquieta, eu não sabia como utilizar ainda para dar aula. Eu já achava que eu tinha que estudar muito mais. E não teve formação pra gente”. Algumas docentes buscaram pesquisar e se dedicar em aprender a fazer vídeos, atividades interessantes, avaliação por formulários, entretanto, a falta de manejo tornava esse processo lento e por vezes angustiante. Guizzo *et al.* (2020), no artigo *a reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia* procura problematizar as condições que foram dadas para a escola continuar funcionando, para isso, mostra como a relação das professoras e das famílias com a tecnologia exigiu o uso de outras linguagens, temporalidades e habilidades com as quais não tinham domínio.

professoras foram surpreendidas e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar online e sanar dúvidas (Guizzo *et al.*, 2020, p. 7).

Enquanto os responsáveis, para garantir a continuidade da aprendizagem das crianças entraram no mesmo espiral de esforços e reinvenções.

precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdos, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades (Guizzo *et al.*, 2020, P. 7).

Ao refletirem sobre as mudanças em suas práticas pedagógicas, as professoras corroboram com Guizzo quando afirmam

[...]nem notebook eu tinha na época, você acredita? Eu tentei esquecer ao máximo assim. Até deletar da minha memória, como é que faz vídeo. E virar youtuber, eu acho que foi traumatizante. Mas foi uma época que eu também estudei bastante. Fiz muitos cursos online, né? (Professora Maria).

No meu caso, eu comecei a aprender as coisas digitais. Eu fui para um outro universo que eu não conhecia. E para as crianças, para eles usarem a internet, a gente tentava fazer com que eles usassem a internet de uma maneira mais significativa para pesquisar, pra aprender não só ficar no joguinho (...) comecei a usar mais essa parte aqui, essa sala (**sala de inovação**) (Professora Encanto, grifo nosso).

Agatha definiu o trabalho na pandemia como uma “operação de guerra”, “algo desesperador”. A sua forma de caracterizar o ensino remoto emergencial, faz eco ao se entrecruzar com as vozes das outras professoras que compartilharam a urgente organização nos modos de ensinar. Para ela, inicialmente, diante dos novos desafios que foram somados aos já existentes à educação, o tempo, falta de orientação e o cotidiano escolar coexistindo com a família e o lar foram os grandes entraves na condução desse processo.

Enquanto docente, né? Oh! Menino, foi assim, foi algo desesperador e de muita aprendizagem, acho que pra todo mundo, né? Porque, inicialmente, a gente ficou sem saber como conduzir aquela situação, né? E, pouco a pouco, foram chegando, assim, muitas demandas, né, da prefeitura pra que fosse feito com os meninos, mas não foram dadas orientações, não foram dadas, não foram dadas formações, não teve nenhum passo a passo, foi se vira, tem que dar, tem que fazer alguma coisa com os meninos e procure seus meios, né? [...]. (Professora Agatha, grifo nosso).

Situação semelhante também foi acessada pela professora Maria que vivia o dilema de reconfigurar novas estratégias de alfabetização para as crianças do 1º ano enquanto dividia os cuidados com o pai²².

E aí a gente fazendo teste de escrita, de repente meu pai tem Alzheimer, né? Meu pai ficava subindo e descendo a escada e não podia sair para a rua. Aí ele ficava subindo e descendo a escada, abria a porta do meu quarto. Aí ele botava a cabeça assim "E aí?" Aí atrapalhava e meio que as crianças não entendiam. E me atrapalhava também meu raciocínio, né? Então foi um dos problemas que eu passei na pandemia (Professora Maria).

Professora Florescer traz um relato muito emocionado dos deslocamentos que a pandemia trouxe a sua prática docente e como estas mudanças desestabilizaram a sua saúde e bem-estar, nos levando a refletir sobre a importância da interação para o ensino e aprendizagem acontecer:

[...] quase tive uma depressão nessa época [...]foi muito ruim ficar longe deles. Era como se o teu trabalho ali não tivesse significado o suficiente pra eles, porque eles não estavam próximos de você. Ficou tudo muito misturado. Ficamos dentro da casa, o lockdown, né? Ficou todo mundo dentro de casa. E era muito misturado, era muito confuso os sentimentos” (Professora Florescer).

No decorrer do seu relato, ela nos fala dos muitos áudios que recebia das crianças pedindo para ela explicar de outra forma porque não estava conseguindo entender. Em outros momentos, as mães, depois de cumprir um dia de trabalho, pois para muitas não existia a opção de respeitar o distanciamento social, pedia uma explicação por áudio para poder orientar o filho. Este trecho me trouxe à memória um famoso áudio²³ encaminhado com frequência nos grupos de professores no

²²A sobrecarga do cuidar como "verbo feminino" foi discutida na subseção *“Nunca sobrava tempo pra mim”*: *Professorar na pandemia e pós-pandemia de Covid-19 como um fazer marcado pelo feminino*

²³https://www.tiktok.com/@mfernanda.sanches/video/6818370235075136774?_r=1&_t=ZS-94FtC8VBbYe&sp_source=7504391141098898949

período da pandemia. Trata-se de uma criança que encaminha uma mensagem de texto para a professora, relatando as dificuldades com o ensino remoto mediado pela mãe:

Oi ‘pro’, oh ‘pro’, oi professora, tudo bem? A mãe, a mãe não. Eu não ‘con’. Assim, você professora, sem você professora, nós não, eu e a mãe, eu não consigo aprender bem. A mãe não é igual a ‘senho’, não é igual a você. Você tem as mania de pro, mas a minha mãe não tem. Ela trabalha num restaurante. Ela só tem a mania de fazer comida. Me desculpe de incomodar agora. É que eu só queria falar para a senhora isso (Transcrição de áudio de vídeo no TikTok).

E esta é uma mensagem muito reveladora, que no primeiro momento arrancava risos, mas logo em seguida nos levava a perceber as limitações dos responsáveis, que foram muito importantes e necessários mediadores entre professoras, as tecnologias e o ensinar. Se considerarmos os contextos socioeconômico dos territórios nos quais as escolas estão localizadas (ver mapa p. 82) e a partir do que as entrevistas nos contam, as famílias tinham grau de instrução, recursos e tempo disponível como barreira. Em relação aos recursos necessários para ensino se efetivar, essa fala foi constante, embora manifestada de forma singular, revelando o que Larrosa (2022) destaca sobre a heterogeneidade da experiência, que, por mais que duas pessoas vivam o mesmo acontecimento, não terão a mesma experiência, por ser particular, subjetiva, relativa e pessoal, logo, ela é impossível de ser repetida. Ao escutarmos as participantes narrando como elas experienciaram à docência no período de ensino remoto emergencial e como atuaram, essa afirmação se materializou de forma evidente, pois por mais que pertencessem a mesma rede e nível de ensino, a territórios muito similares, à forma que as dificuldades inerentes ao manuseio e disponibilidades de recursos tecnológicos, escrita, leitura e interpretação insuficientes e outras vulnerabilidades dos responsáveis chegavam e afetavam-nas, confirmam a impossibilidade de uma experiência homogênea.

Mas às vezes procurava o irmão ou então me ligava na hora do almoço. Tia, como é que faz isso? Não tinha horário, sabe? Se a gente não desligasse o celular, era na hora do almoço eu nem me incomodava não, mas depois das cinco aí eu realmente desligava ou então ficava para outro dia (Professora Maria, grifo nosso).

Ao acompanhar a experiência de Maria, fomos percebendo ao longo de sua narrativa, o quanto ela se mostrava atenciosa e cuidadosa com a aprendizagem das crianças de 1º ano, turma na qual tinha maior carga horária, no entanto também mostra seu descontentamento ao ter que adaptar-se instantaneamente às tecnologias como forma de garantir que o maior número de estudantes não ficasse à margem das aulas. A seguir, o relato de como esse cotidiano foi, sensivelmente, se construindo:

Eu sou meio como é que eu posso dizer? Leiga quanto à questão de internet, questão de mídia e coisa e tal. E eu me vi tendo que fazer vídeos, eu passei uma atividade, a gente fazia as atividades por WhatsApp. Porque era um acesso mais fácil para eles. Apesar de que no início eles não tinham nem o chip ou internet. [...] eu passei uma atividade para a criança, inclusive, era uma criança especial (com diagnóstico de autismo). Só que o fato não era nem esse, eu já estava fazendo uma atividade adaptada para ele, mas eu vi a necessidade de me incluir nesse mundo digital, né? por conta da mãe da criança, o quanto eles são dependentes dos professores na escola e muitas vezes é a única forma deles lerem um livro, foi que aconteceu, ela era analfabeta. Como é que ela ia ler o livro para criança, não é? [...] Aí ela disse assim: ‘eu não tenho condição. Não tenho condição porque eu não sei ler’. E aí eu tive que aprender a fazer vídeo. Só que a recomendação do sindicato não era a professora se mostrar e acabei me mostrando mais para o final, mas não era gostando disso não. Não estava muito à vontade nessa situação. Mas aí o primeiro vídeo foi por esse fato. Eu tive que contar. tinha que fazer o vídeo com a minha voz, passando as páginas dos livros para poder ter um acesso maior para as pessoas,

para os responsáveis que estavam em casa com as crianças no momento. E eu vi essa necessidade por causa dessa mãe. Porque ela já era mãe de uma criança especial. Mas assim como tinha ela não alfabetizada, poderia ter outros, né? (Professora Maria, grifo nosso).

A pandemia evidenciou ainda mais as contradições no Brasil, nos últimos anos, as políticas públicas de incentivo à Educação de Jovens e Adultos avançaram consideravelmente, mesmo assim, algumas famílias que vivem em situação de pobreza ou de extrema pobreza ainda não conseguiram acessar ou concluir os estudos. Segundo a Pnad Contínua, do IBGE, no Brasil, em 2024, havia 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, entre elas, 54,7% (5,1 milhões) viviam na região Nordeste. Em suas pesquisas e discursos, Freire destacava a importância de alfabetizar a classe trabalhadora para que eles construíssem uma consciência de classe e compreendessem as lutas sociais existentes.

No relato acima, percebemos o quanto a dificuldade em acessar o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia afetou tanto os filhos como as famílias, sobretudo a mãe, que nos relatos das participantes, sempre é ela quem procura, insiste, questiona. A professora, diante desse desafio, sentiu-se no papel de contribuir de alguma forma para que a criança não ficasse à margem desse processo. Decidiu gravar vídeos para facilitar o acesso ao conhecimento ao saber, ao estudante e à mãe que não era alfabetizada. Assim como essa, outras narrativas foram se somando e nos ajudaram a compreender o papel social da escola e as responsabilidades intrínsecas às professoras antes, durante e após a pandemia.

As professoras foram uníssonas ao destacar que a falta de manejo com as TICs, muitas vezes, impuseram muitos obstáculos, mas também reconhecem que elas foram essenciais para a manutenção dos vínculos, para as interações acontecerem e para alimentar a sensação de pertencimento à escola, além de, para algumas professoras, terem potencializado formas de aperfeiçoamento profissional, como destacou Florescer: “hoje não, a pandemia obrigou a gente a

se tornar um pouco tecnológica”, e para outras, formas de interação, e até cursar um mestrado profissional em Tecnologias da Educação como ressalta a professora Roseira. Ela nos diz que, no início, ensinar tendo como interface as TICs, trouxe muita apreensão e o medo de não dar conta, no entanto, a experiência acumulada durante a pandemia fortaleceu sua confiança a ponto de participar de uma seleção de mestrado na UFC e ser aprovada.

Entre o Individual e o Coletivo: Estratégias de Cuidado, Trabalho Docente e Apoio

Eu comecei a fazer terapia, fiz um clube de leitura, eu gosto muito de ler, e comecei também um grupo de discipulado. Esse grupo de discipulado a gente tem até hoje, E nós, por incrível que pareça, nós começamos realmente na pandemia. A gente estuda a Bíblia e nós dividimos, compartilhamos, né? Experiências, conversamos, oramos umas pelas outras, né? Então assim, o grupo existe até hoje (Professora Florescer, 2024).

As estratégias de cuidado que se destacaram nas falas das professoras, se distribuíram entre práticas mais individualizadas tais como terapia, exercício físico, dança e outras que se construíram no encontro com o coletivo virtual, como clubes de leitura, momentos de oração e trocas entre colegas de trabalho. Tanto as estratégias individuais quanto as coletivas passaram a fazer parte do cotidiano das professoras por iniciativa própria. *Entre o individual e o coletivo: estratégias de cuidado, trabalho docente e apoio* surgiram como analisadores relevantes, configurando-se como não excludentes. Compreendemos que essas práticas se articularam e compuseram diferentes modos de resistência e (re)invenção da vida e do trabalho das participantes em confrontação ao cenário imposto pela pandemia. Algumas vezes iremos nos referir a essas práticas como estratégias de cuidado (práticas que favorecem o bem-estar, a saúde e a vida), devido aos contornos que assumiram nos lugares onde a vida acontece.

Quando o atordoamento inicial do distanciamento social finalmente atenuou-se, era como se o corpo, antes incapaz de sentir dor, começasse enfim a esfriar, e, ao esfriar, passasse a

experimentar os efeitos das mudanças, assim como disse Agatha. Nesse momento que muitas começaram a experimentar sentimentos desagradáveis que, para umas eram desconhecidos e para outras estavam abafados pelo novo ritmo de vida.

Diante desse despertar de sensações, fez-se necessário pausar. Nessa hora, as professoras reconheceram o impacto da nova rotina e buscaram formas de nutrir o corpo e a mente com pequenas ações prazerosas, ainda que simples. Esses momentos de respiro foram importantes para criar brechas de cuidado, permitindo, que mesmo separadas do grupo de trabalho, cada uma se reorganizasse para continuar. Foi interessante perceber, que seus relatos mesmos envoltos a associações ao desempenho no trabalho, ao reconhecerem a necessidade de adotar as estratégias de cuidado, a produtividade não estava em primeiro plano e sim estar bem para si e em alguns casos, para a família.

Dentre as diferentes atividades praticadas como forma de lidar com as demandas desafiadoras que surgiam, houve quem se aproximou mais da religião, organizando grupo de orações e estudo da bíblia ou fortalecendo a própria espiritualidade. Para a professora Roseira, o melhor acontecimento durante a pandemia foi justamente o seu amadurecimento espiritual.

O que me ajudou muito, eu sou pessoa católica e assim procurei muito essa direção, né? Assistindo palestras, né? Nesse sentido da minha religião, sabe? Eu me voltei muito pra isso e aprendi muito espiritualmente. A minha vida espiritual me ajudou muito, sabe? A pandemia teve esse lado bom, né? Que eu amadureci muito nessa questão espiritual que antes eu não tinha, certo? Foi o que me ajudou muito na pandemia. Eu posso dizer, sabe, foi uma das melhores coisas (Professora Roseira).

O trecho em epígrafe apresenta a experiência da professora Florescer que após crise de ansiedade, medo de ir até o portão de casa, palpitação ao acompanhar o noticiário pela televisão, reconheceu a necessidade de agir. Formou um clube de leitura, que se transformou num grupo para estudo da bíblia, que até no dia da entrevista, ainda estava em plena atividade. Mas também

fez terapia e voltou a se exercitar, inclusive a participar de corridas de rua. Catarina participou de um grupo de ajuda mútua: “tinha um grupo de colegas. Tinham psicólogos no meio, **mas a gente não fazia como profissional**. Fazia como um grupo de pessoas que se encontravam online”.

Nesse grupo, toda noite as pessoas se reuniam para fazer uma oração, prece, compartilhar mensagens de alento para que os componentes pudessem se acalmar. Acrescenta que, “eu tinha a questão espiritual, assim, eu sempre permaneci atenta a não me deixar abater”.

Além do fortalecimento da espiritualidade, a manutenção de vínculo com uma rede de apoio social que geralmente era formada por familiares ou amigos/as também foi apontada como essencial. Privilegiar na rotina momentos para assistir a filmes e séries, ouvir música. Por mais que todas tenham ressaltado a dissolução entre espaços da casa e trabalho e horários de labor e descanso, a prática de uma atividade que proporcionasse satisfação foi privilegiada. Sobretudo, o exercício físico que esteve como indispensável em quase todas as experiências: “Yoga. Foi o que me salvou. Além da terapia” como frisou a professora Rosa. Por sua vez, Joana nos disse que faz “pilates, faço musculação e sempre que eu posso, eu viajo, porque eu gosto de viajar”. Houve quem praticasse natação, dança, treino funcional, olhasse mais para alimentação.

Desta forma, pode-se depreender das narrativas, que todas procuraram, à sua maneira e por conta própria, modos de enfrentamento aos fatores estressores e de promoção da saúde que favorecessem o bem-estar. As estratégias de cuidado seja individual, seja coletiva parece ter vindo por iniciativa de cada uma, ou por amigos e familiares em que as mesmas se engajaram, mas não ligadas a um vínculo profissional e muito menos institucional.

O conceito de promoção da saúde foi apresentado pela primeira vez em 1986 na Carta de Ottawa. Ao longo dos anos sua definição passou por alterações adquirindo um enfoque político e técnico em torno do processo saúde-doença-cuidado (Buss, 2000) e permanece norteando o campo do conhecimento. A concepção do termo que temos hoje, pode ter apontado em reação à

acentuada medicalização²⁴ da vida social (Buss, 2000). De acordo com Contini (2000), a promoção da saúde é compreendida a partir de

uma visão sistêmica de saúde, compreendendo que fatores relacionados ao modo de vida dos homens estarão atuando de forma direta nas reais possibilidades de uma vida saudável ou não. Com isso, a concepção de saúde é ampliada para além dos limites da ausência de doença e está ligada aos vários aspectos que estão presentes na vida do homem, como moradia, lazer, educação, trabalho etc. Será o equilíbrio desses componentes da vida diária que irá formar o grande mosaico da saúde humana (s/p).

Ou seja, a promoção da saúde deve ser pautada por ações integradas e intersetoriais (por autores e setores diversos da sociedade) considerando de maneira articulada os componentes biológicos, hábitos de vida, ambiente (físico, social, político, econômico e cultural) e assistência à saúde. De tal modo, vimos nas entrevistas algumas ações individuais e outras coletivas de promoção (amplia condições de vida) e prevenção (evita fatores de risco) foram mobilizadas como alternativas possíveis como meios de manter o bem-estar em meio às adversidades.

Nesse movimento, tendo em vista o lugar implicado da professora-pesquisadora, a escola pode ser um território vivo de práticas que promovam à saúde no *entre* encontros cotidianos, relações que se tecem e modos de existir que ali se (re)inventam cotidianamente. É no *entre* sujeitos, tempos, afetos, demandas que na instituição pode emergir gestos de cuidado, apoio mútuo, que já existem, em alguma medida. Em virtude de todos os acontecimentos que se

²⁴ “Elaborado a partir do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina? ‘Delimita o conceito: a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos ‘naturalmente’ valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais” (Viégas e Carvalhal, 2020, p. 27-28).

engendram no ambiente escolar que produzem efeitos sobre os corpos, relações que constroem, dos desejos e requisições que nascem nos espaços internos e externos, podemos considerar a função da escola como essencial no processo de desenvolvimento da saúde (Contini, 2000). Dito isso, “o enfoque passa, então, para um trabalho que não mais enfoque a doença, mas sim na saúde” (Contini, 2000, s/p).

Como explicita o projeto guarda-chuva *Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pós-pandemia* do qual esta investigação é parte.

Deste modo, a promoção de saúde articula-se com o bem-estar individual e coletivo, atrelada assim ao campo da cidadania. Na medida em que a saúde passa a ser tomada como promoção, a escola pode se tornar importante parceira no enfrentamento das iniquidades em saúde: desde uma atuação junto à formação cidadã que promove o protagonismo de sujeitos frente a seus processos de saúde-adoecimento-cuidado, até a implementação de práticas de prevenção, que tendem a reduzir a incidência de adoecimentos, promover qualidade de vida, produzir cuidado (**Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pós-pandemia, 2023, manuscrito não publicado**).

Em função do entendimento ampliado de promoção da saúde, a Professora Rosa manifestou insatisfação a respeito da lacuna que visualiza no acolher e no sustentar daqueles/as que atuam, acolhem e cuidam, ao relatar que a universidade/SME não olha para a docência, como observou: “eu vejo muitos estudos em relação à saúde do estudante, né? Vamos investir no que é importante: a saúde do estudante, mas esquecem muito do professor”. E por último questiona, “como é que você vai fazer com que o outro fique bem se você não está bem? Porque como é que você vai cuidar de alguém se você não se cuida?” Embora importante e necessária, este “fora” do trabalho como parte da vida, nos questionamos a ausência de estratégias de cuidado mais institucionais. Ou seja, no contexto da pandemia, não houve relato por parte das 10 professoras

entrevistadas de iniciativas seja das escolas, da Universidades, SME ou algum órgão conveniado que buscasse estratégias de cuidado e promoção da saúde em tempos tão adversos.

Assim como as estratégias de cuidado, outro ponto destacado durante os encontros, como positivo para o bem-estar, foi o suporte profissional e afetivo que as participantes receberam de outros/as colegas da escola. Esse apoio, segundo elas, contribuiu significativamente para diminuir o temor durante a pandemia e no retorno à escola. Em um cenário de precarização, mudanças constantes e sobrecarga, o diálogo, o compartilhamento e a reflexão em conjunto parecem ser condições para resistência e sustentação no/do ambiente escolar. Ao apresentar resultados de pesquisas no artigo *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*, Assunção e Oliveira (2009) afirmam que as boas relações no ambiente de trabalho escolar são o principal fator de satisfação dentro do magistério.

Como já foi ressaltado, com a necessidade de distanciamento social, uma nova relação com a escola, com o coletivo, com o ensinar, redefiniu um lugar e um trabalho às professoras diferente dos quais comumente elas estavam familiarizadas. Nesse momento, entendemos que os entrelaços se fizeram de extrema relevância nas diversas maneiras dos/as docentes se sustentarem em meio a um período em que fios, laços, ramos e braços foram obrigatoriamente separados de um contato físico.

Diante do fechamento das escolas, os/as professores/as foram buscando metodologias que se adequassem àquele contexto. Como os acontecimentos impediu de haver formação prévia, leituras, teorias, discussões, preparação para vivenciar esse momento, todas foram para a prática, se reconstruindo e construindo diariamente o ensino. Nesse sentido, dialogar e consultar as colegas mais próximas, por iniciativa própria, sobre o que estava dando certo e o que poderia ser aperfeiçoado, o que não funcionava no ensino remoto emergencial, pensar juntas em maneiras de alcançar os/as estudantes e tornar o trabalho mais lúdico e reflexivo naquelas circunstâncias foi visto pelas professoras como uma forma de se fortalecerem juntas. Aninha destaca a importância

de compartilhar o conhecimento e as estratégias de ensino, acrescenta que a forma que a pandemia pegou todos/as de surpresa, deixou dúvidas que dificilmente seriam sanadas sozinhas.

Era pouco contato com as colegas da escola, não tinha muito contato. Se eu tinha uma dúvida, eu perguntava pra minha colega de sala ou para meu colega também, que eu trabalhava o 1º e 2º ano, eu ficava interagindo com ele. Muitas vezes. Quando começou que a gente ia ter que enviar atividades, criar grupo, enviar atividades para as crianças, aí eu ia lá para a casa dele quando melhorou mais, né? Que você já podia ir visitar a casa das pessoas. Então eu ia para a casa dele, **a gente fazia um planejamento juntos (...). Eu tive muito apoio desse meu amigo que é coordenador hoje** (Professora Aninha, grifo nosso).

O trecho da entrevista revela a importância do apoio dos/as colegas que estavam passando pela mesma situação diante de um desconhecimento e de uma preocupação que ia para além de uma esfera pessoal e deságua em um local de coletividade. O que era comum, tornou-se estranho, novo, difícil. Em meio a complexidade social, política, sanitária e tecnológica, foi possível acompanhar como muitas das novas atividades docentes iam se apresentando como pouco familiares às professoras. A utilização de ferramentas que, até então, não compunham o cotidiano escolar passou a evidenciar diferentes empecilhos na configuração de uma sala de aula remota.

Em seus relatos as professoras ressaltaram a importância em serem apoiadas por quem tinha algum conhecimento com as TICs. Naquele contexto foi fundamental para auxiliar e orientar as professoras com maior dificuldade. Essa realidade se fez presente nas falas ao longo das entrevistas, chamando a nossa atenção para o valor que o trabalho coletivo teve à época. A parceria entre as professoras e a construção de modos de trabalho colaborativos se mostraram como caminhos potencializadores da práxis docente, ao passo, em que tende a favorecer a constituição de um ambiente mais dialógico e afetivo.

A professora Florescer ressalta que não sabia como gravar vídeos e a cooperação entre os pares foi essencial durante a pandemia, pois todas foram se ajudando e dando sugestões de como

gravar, salvar, editar e compartilhar o material. Assim, o melhor naquela situação, não era quem sabia utilizar mais recursos tecnológicos, mas quem conseguia compartilhar e auxiliar as colegas que ainda não eram familiarizadas com as TICs. E essa multiplicidade de sugestões e apoio mútuo que indicou a força do diálogo para o trabalho coletivo.

Gente, como é que grava um vídeo assim? Aí o professor falou, gente, olha, eu baixei isso aqui, dá pra gravar isso. Manda aí como é que grava. E a gente ficava assim, sabe? **Se ajudando. Gente, ó, tem isso aqui, esse videozinho aqui legal, bota! A cooperação, aqui a gente é muito assim, aqui na escola, graças a Deus! Então teve muito essa cumplicidade também, sabe?** De que assim, gente, e aí, deu certo essa atividade? Não, mulher, não deu certo, não, tenta dessa forma aqui, aqui deu certo, assim, fluiu e a gente ia se adequando, né? (Professora Florescer, grifo nosso)

Diferente de Aninha e Florescer, Catarina pontuou que teve outra vivência, pois não conseguiu realizar muitas trocas com os seus pares. afirmou que a rotina permaneceu bem tradicional, pouco diálogo com os colegas da escola e cada um fazendo o que achava mais coerente. Sem construir laços e vínculos profícuos com os/as professores/as da sua escola, ela encontrou apoio nos profissionais que tinham alguma conexão com o seu filho. Às vezes, por não encontrar um ambiente seguro e aberto ao diálogo, alguns docentes acabam mantendo certo distanciamento dos seus pares. É nesse deslocamento que a criação de espaços de escuta e troca passam a se colocar como fundamentais na escola.

Então, isso foi o que caracterizou mais na convivência, no fazer entre colegas, de que ainda permaneceram os resquícios de uma rotina tradicional pedagógica (...). E, assim, **o que eu queria, para encerrar, é falar que todo o aparato emocional, profissional que eu tive, não foram dos meus pares.** Não foram meus colegas professores, não foram meus colegas gestores, não foram dos meus colegas da comunidade municipal (...). Foi justamente dos profissionais que estavam ligados, na época, a meu filho, **os professores,**

os coordenadores e os colegas de outras profissões que eram dos meus vínculos, que fazem parte dos meus vínculos afetuosos (Professora Catarina, grifo nosso).

As falas de Aninha, Florescer e Catarina se entrelaçam ao narrar os ganhos de caminhar acompanhada e os desafios de caminhar sozinha, lançando luz sobre o fazer docente e os seus laços, vínculos, partilhas, colaboração, cooperação. Resistir à permanente sensação de que o tempo nunca é suficiente (Rosa, 2022) e valorizar os intervalos construídos no *entre* das atividades cotidianas (encontro nos corredores, pausa para o café, planejamentos semanais, formações mensais) faz com que o trabalho coletivo ganhe densidade e tenha sustentação e apoio entre pares.

Esses *entres* que, antes, passavam, muitas vezes, despercebidos, acabaram por ganhar um novo significado nos tempos pandêmicos. É nos fluxos, nas entrelinhas e nas fissuras do cotidiano, do cansaço e da exaustão que o coletivo consegue se unir, dar as mãos e buscar novos horizontes de apoio mútuo. Mesmo com o medo da contaminação ainda presente, Joana nos fala da alegria de voltar ao trabalho presencial: “Alegria, né? Alegria de rever os colegas que há muito tempo a gente não via, né? Só a cabeça de reunião online, rever os nossos alunos. E por estar viva, né?”.

Os laços ganham forma no ambiente escolar através do diálogo, das conversas durante o intervalo, da organização e escolha dos recursos pedagógicos, dos planejamentos, das formações, das novas metodologias, das reuniões, da afetividade e da rede de apoio entre os pares. É importante destacar que, por mais que a pesquisa esteja relacionada diretamente aos efeitos da pandemia e pós-pandemia de Covid-19 na experiência de professoras, é essencial pensar na necessidade de valorização do trabalho coletivo e com o apoio coletivo como central no cotidiano escolar.

Em alguns contextos escolares, o trabalho docente realizado de forma solitária pode se apresentar como uma alternativa aparentemente mais simples, sobretudo quando os incentivos institucionais e os mecanismos de apoio à colaboração entre professores/as são limitados ou pouco

efetivos. Como afirma Nóvoa (2007), “sabemos também que denunciar as ilusões não significa renunciar à esperança, à pedagogia da esperança de que nos falava Paulo Freire. É ela, em definitivo, que nos alimenta como pessoas e como educadores” (Nóvoa 2007, p. 18). Nesse sentido, considerando os desafios impostos pelas mudanças nas estruturas temporais que afastam os seres humanos das trocas significativas (Rosa, 2022), torna-se relevante a criação de iniciativas institucionais que valorizem e fortaleçam o trabalho coletivo das professoras nas escolas, promovendo planejamentos colaborativos, momentos de diálogo entre pares, vivências em grupo e a partilha de saberes.

Para não se deixar capturar ou permanecer pela lógica que conduz a produtividade e individualização, a esperança é necessária, mas não é suficiente (Freire, 2022). A colaboração, o diálogo, a união, se faz com movimento, ação e prática. Abrindo espaço para que as relações de confiança e colaboração sejam fortalecidas entre e pelas professoras, compreendendo que a organização do fazer docente se sustenta, em parte, na construção coletiva. Fiquemos com a observação de Sennett (2015), como alento: “mas sei que um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo” (p.189). Desse modo, ganha relevo a perspectiva de que professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação, podem compreender a escola como comunidade, torná-la um ambiente acolhedor, seguro e aberto ao diálogo, deixando o professorar mais leve e esperançoso. A escola é dinâmica e plural, não existem fórmulas prontas e manuais que deem conta do ensinar e do re-existir em contextos diversos, o caminho mais estratégico e confiável deve ser construído coletivamente.

Aumento Expressivo de Diagnósticos

Não é como antes da pandemia, que não tinha tanta criança **(com deficiência)** como hoje.

Tudo bem que tenha, mas que tenha suporte, né? Que os professores também tenham

algum suporte. Porque tem que ver também, os professores adoecem cada vez mais. Então, eu chego assim emocionalmente em casa, muito cansada, sem energia (Professora Aninha, grifo nosso).

Começamos essa análise a partir da fala de um corpo que vive à escola. Com base no saber da experiência que se produz na heterogeneidade do território, na pluralidade das situações, e que não pode ser separado de quem encarna (Larrosa, 2022). Considerando essas tensões e os movimentos que se delineiam do material empírico, esta análise está organizada em dois analisadores que se articulam: *aumento expressivo de diagnósticos e deslocamento de responsabilidades e as vulnerabilidades sociais e emocionais presentes no território escolar*. Nas entrevistas, foi evidenciado pelas professoras, falas que apontaram para a ausência de formação específica e de suporte institucional para incluir na sala comum estudantes com diagnósticos de deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Outro ponto narrado com histórias emocionadas e emocionantes foi o deslocamento da escola de um espaço exclusivamente pedagógico para um espaço atravessado por múltiplas demandas sociais, bem como para questões emocionais que se fizeram mais notadas no retorno às atividades presenciais no período de pós-pandemia.

Esses elementos nos permitiram estabelecer uma interlocução entre ambos, as discussões presentes na literatura sobre educação inclusiva e as transformações recentes do cotidiano escolar, que são corroboradas pelas impressões da professora Jasmim: “eu acho que a educação mudou muito do início quando eu comecei lá em 2000, 2001, 2002, mudou bastante”.

Especialmente a partir da década de 1990, as políticas públicas de educação inclusiva proporcionaram avanços significativos ao processo de democratização e acesso ao ensino. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025) veio reafirmar o compromisso das políticas públicas de educação inclusiva já existentes com os princípios da Constituição Federal,

da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garantido que a educação especial seja ofertada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, não acontecerá segregada ou separadamente em um espaço ou nível específico, mas na sala de aula comum e ao longo da vida. Além de assegurar, recursos e serviços que apoiem, complementem e suplementem o processo de escolarização, se referindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uso de tecnologias assistivas, adaptações pedagógicas, apoio de profissionais especializados e materiais acessíveis. Reafirmando assim, o direito a educação, aos “estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, art. 1º).

A SME de Fortaleza tem avançado nos últimos anos na organização da rede com o objetivo de garantir o direito à educação especial nas salas de aula comum, conforme o que os marcos normativos e legais acima orientam. Nesse intuito, realizam as matrículas antecipadas dos/as estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, dispõe nas unidades escolares Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores/as para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e contratação de Profissional de Apoio Educacional²⁵ (terceirizado) e Assistentes de Inclusão Escolar (voluntário)²⁶ para estudantes público do AEE, sendo que nas escolas municipais “a maior incidência é de TEA, com mais de 24 mil estudantes matriculados” (Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2026, p. 07). É importante ressaltar que estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Déficit de Atenção com

²⁵ “Necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2010, p.1-2).

²⁶ Conforme o edital de seleção nº 02/2026/SME, o voluntário receberá um auxílio financeiro a título de cobertura de despesas com transporte e alimentação e atenderá estudantes com deficiência e TEA.

Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), não são atendidos na SRM e não têm direito a Apoio ou Assistente de Inclusão. Enfatizamos que nossa intenção com essa análise não é, jamais, questionar a relevância dos laudos e diagnósticos que chegam às escolas, mas analisar o que dizem as professoras participantes da pesquisa sobre a crescente demanda, sobretudo no contexto pós-pandêmico, complexidade de manejar a inclusão escolar na sala de aula comum.

A fala da professora Catarina, que na data da entrevista estava lotada nas turmas de 3º e 4º anos, ilustra a dimensão do número de estudantes com diagnósticos médicos nas escolas. Devido ao tamanho físico da sala de aula em que ela era atuante, constavam 25 matriculados, destes, 10 tem algum diagnóstico: “Porque hoje a gente observa... Eu estou numa sala, não tem como não falar, que eu tenho 10 crianças com necessidades entre atípicas e esquizofrênicas. 10 nessa situação. Exatamente” (Professora Catarina).

Os discursos das famílias, dos/as docentes e da gestão escolar mostram-se influenciados pelo que está posto (instituído), notadamente, pela lógica médico-patologizante-individualizante que rompe-se amplamente e têm largo alcance. Diante dos primeiros sinais de comportamento de inadaptação ou dificuldade de aprendizagem da criança, questionamentos do tipo “o que ele/ela tem?”, “já está sendo investigado/a?” são lançados”. Machado e Fonseca (2025), analisam que o assunto diagnóstico tem se tornando comum, convertendo o termo TEA numa expressão amplamente falada, principalmente nas escolas.

Nas escolas essa é uma palavra cotidiana, quase sempre designando algum(a) aluno(a) que recebeu ou deveria receber o diagnóstico. A intensificação de projetos de lei tendo o autismo como objeto – após o ano de 2012 com a promulgação da Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), que garante que a pessoa com TEA seja considerada pessoa com deficiência, para efeitos legais –, compõe a construção histórico-política das formas de sua nomeação (Machado e Fonseca, 2025, p. 148-149).

O aumento no número de laudos confirmados pela SME e reafirmados pelas professoras, são motivados, geralmente, como forma de acessar diversos benefícios e direitos, por razões financeiras ou por razões que impactam o aprendizado e resultados nas avaliações (Machado e Fonseca, 2025). “Esses diagnósticos chegam às portas das escolas e/ou emergem das situações em que é a escola que considera esta possibilidade” (Arantes, 2022, p. 81). Contudo, conforme o mesmo autor, um diagnóstico verdadeiro, completo e legítimo, pode indicar além da garantia de direitos, um bom tratamento e possibilidades.

Safatle, Silva Junior e Dunker (2025) apontam que o neoliberalismo tem produzido novas estratégias em torno da noção de transtorno mental, como o uso de termos suavizados para reduzir o estigma e a ampliação de categorias diagnósticas que acabam patologizando aspectos cada vez mais amplos da vida psíquica. Assim, a subjetividade encontra-se aprisionada por categorias diagnósticas, tornando esse assunto cada vez mais comum nas rodas de conversas. Machado e Fonseca (2025), sinalizam que os diagnósticos passaram a ocupar um lugar de necessidade para falar de si, para definir e explicar o outro e a nós mesmos/as. O diagnóstico, nesse sentido, seria, assim, afirmado como uma exigência: “um diagnóstico para chamar de meu” (p. 149).

Assim como Catarina, a professora Maria que se refere às duas turmas de 1º ano em que leciona, também mostra preocupação com o aumento da matrícula de crianças com deficiência:

Hoje está bem difícil, porque tem muitos alunos especiais. Aí eu não sei se tem a ver com o período de pandemia, mas atualmente há muitos alunos especiais, demais, que dificultam muito o trabalho, sabe? Tanto no turno da manhã como da tarde. O turno da manhã já é um pouco reduzido, mas mesmo assim não deixa de ser difícil. Mas muito difícil também quanto aos especiais e é cada vez chegando mais (Professora Maria).

Neste percurso, tomando como referência as falas registradas nas entrevistas, tornou-se pertinente o seguinte questionamento: como a inclusão escolar de crianças com diagnóstico médico (deficiência, transtornos) incide nos modos de professorar? Na confluência entre políticas

públicas que precisam ser efetivadas e crianças que têm o direito de aprender e se desenvolver na escola regular, estão as queixas, cansaço e esperanças das professoras participantes da pesquisa que atuam nas diferentes escolas.

A professora Jasmim que leciona no 1º ano, mostrou-se preocupada com uma criança, que a seu ver, tem algum fator impeditivo de aprendizagem escolar. Tenta conscientizar, convencer a mãe a procurar atendimento para o filho.

É, porque compromete o resultado da turma. Você faz o trabalho. Hoje mesmo, de manhã eu estava planejando com a coordenadora, e ela: esse no NI²⁷? Esse no NI é o menino, aquele, você lembra? Pois é, aquele que a gente conversa com a mãe, que a mãe não vai buscar um atendimento para ele. Procurar, **porque a gente tem que apresentar o resultado**, o menino tem que ler, tem que mudar de nível na escrita (Professora Jasmim, grifo nosso).

Na preocupação da professora, está embutida as expectativas de aprendizagem que a criança já deveria ter avançado ou desenvolvido e o impacto que esse “atraso” causará nas avaliações da turma e da escola. Essa inquietação é fruto da racionalidade neoliberal na educação²⁸ que pressiona o/a professor/a por metas, eficácia, produtividade e controle. Nessa situação, na escola a professora é a principal responsável pelo aprendizado da criança e que por sua vez, a família (quase sempre, na figura da mãe) é injustamente responsabilizada pela dificuldade de escolarização da criança e pela ausência de acompanhamento. Silva e Ferraro (2024) fundamentam no artigo *Neoliberalismo, (bio)medicalização e educação: uma reflexão baseada em artigos de dossiês publicados entre 2014 e 2020*, como a escola contemporânea, que compõe um sistema maior, continua operando na produção de sujeitos culpabilizados, enquanto mantém-se, relativamente imune às transformações.

²⁷Sigla que nomeia nas Avaliações Diagnóstica de Rede, as crianças que ainda Não Identifica letras do alfabeto.

²⁸ Apresentamos na subseção *A educação no Brasil sob a égide do neoliberalismo: tensões e contradições desde os tempos (pré) pandêmico*.

As problemáticas do *não aprender* e do *não se comportar*, como visto, são rapidamente transferidas aos sujeitos e suas famílias – são eles que devem se adequar ao modelo escolar, não o contrário, de forma que a instituição não precise se alterar, mesmo que sua forma e seus conteúdos não tenham sofrido modificações profundas há mais de três séculos. Logo, a escola busca produzir mais do que corpos/sujeitos dóceis e disciplinados, mas, acima de tudo, medicalizados e integralmente responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso (Silva e Ferraro, 2024, p.9).

Silva e Ferraro (2024) discutem como a escola contribui para a construção de sujeitos a partir de olhares que classificam determinados comportamentos. Segundo as autoras, esse processo acaba produzindo grupos considerados “anormais”, que não se ajustam às expectativas escolares. Como consequência, muitos estudantes são encaminhados para atendimentos psicopedagógicos, psicológicos ou médicos, deslocando a responsabilidade para indivíduos e suas famílias, em vez de reconhecer os contextos sociais e institucionais que geram sofrimento e mal-estar.

Com a presença crescente de corpos considerados inquietos e barulhentos (crianças que aprendem e se comportam de um modo diferente do esperado) que chegam às escolas municipais, somada a um sistema que não reconhece as singularidades, à pressão por resultados, estão as professoras que manifestam insatisfação ou padecimento do corpo frente a necessidade e o desejo de desenvolver o trabalho pedagógico. Nesse entrelaçamento, a partir da fala que Maria nos traz, é possível compreender que são impostas barreiras tanto aos/às estudantes quanto aos/as docentes. Na sua fala, ela não menciona *ranking*, precarização do ensino, mas deixa transparecer angústia em não proporcionar à criança algo que é um direito. Sinaliza que a escola está cumprindo a função quanto ao acesso e permanência, mas certa fragilidade em relação a participação e aprendizagem das crianças com diagnóstico.

E a questão do aprendizado? Ele poderia aprender, mas não é respeitado. Infelizmente, não, não, não tem uma política pública adequada. Pois é, não tem uma política pública adequada. A gente sabe que todo autista, ele é um autista, mas ele pode ser um adulto, uma criança que vira um adulto e que pode aprender, pode ser um profissional, mas e essas crianças que não têm esse suporte, como é que vai ser depois? A gente tenta fazer, mas infelizmente não consegue, como deveria ser (Professora Maria).

Machado *et al.* (2009) salienta que os estudantes quando frequentam a escola de uma maneira na qual não se beneficiam daquilo que é oferecido, são considerados estudantes que se encontram em situação de inclusão precária. De maneira semelhante como foi apresentado na subseção *Condições de trabalho em estado de exceção: “Operação de Guerra”* (p. 103), Maria transborda reconhecimento ético de que todas as crianças são merecedoras de aprender. Em suas formulações fica evidente que ela não abre mão de formas mais significativas de ensinar e garantir, mesmo com as limitações formativas e materiais que as crianças com algum diagnóstico pertençam e vivam a sala de aula, assim como os demais.

Sorrindo, ela fala das saídas e “passeios” que as crianças com autismo dão pela escola no momento em que vão ao banheiro sozinhas, já que nem todos os dias ela tem Apoio ou Agente de inclusão em sala. As crianças aproveitam para ir a lugares em que consideram mais atrativos: educação física, sala da psicomotricidade. Como já é um comportamento corriqueiro, as colegas avisam por mensagem de texto logo que uma criança chega em outra sala: “a colega, ‘ele tá aqui!’”. Mas daqui a pouco ele já foi embora, porque começou a aula e ele não quer ficar, né?. Enfim, ficar lá parado, digamos, não é muito atraente para eles”. Contudo, mesmo diante de seu compromisso, ela não deixou de mencionar reiteradas vezes o quanto esse contexto sobrecarrega os/as professores/as “a gente, o professor cada dia mais sobrecarregado, (...), infelizmente eu não dou conta de todos não, [...] sobrecarrega o professor sem suporte e parece que a gente não tá dando conta, não tá, na verdade não tá dando conta, se sente é incapaz”.

Os corpos inquietos e o excesso de agitação, foram os desencadeadores para as professoras trazerem à experiência, o desamparo e o cansaço que atravessam as ações cotidianas e incidem na vida para além dos muros das escolas. Na fala da professora Aninha que está lotada em turmas de 1º e 2º anos, há um transbordamento de cansaço sensorial, emocional, que gera indisponibilidade para tocar a vida ao findar o expediente: “não quero nem ir pra academia, e eu sou uma pessoa que gosta de treinar. Eu digo, não, eu quero só descansar mesmo a minha mente, eu não quero ouvir barulho, eu não consigo nem colocar o fone”. Acrescenta que a rotina é estressante, mas as crianças necessitam da atenção da professora: eles são muito barulhentos. “Eles são ansiosos, eles querem participar todos de uma vez. Mas eles necessitam dessa atenção”.

Para Catarina, o “novo normal” que era muito ansiado, criado e recriado durante a pandemia, não trouxe mudanças sobretudo no que diz respeito à qualidade da aprendizagem, pois segundo ela, acentuou-se a chegada de estudantes nas escolas com diagnósticos num “formato redondinho. É atípico, ponto. É TDAH, ponto. É TOD, ponto. (...) Tem vários alunos com deficiência intelectual na sala que já se observou outra coisa, que não se consegue chegar a um caminho”, reforçando a sensação de que o modo como a escola lida com as diferenças não foi reconfigurado. “Então, voltar à pandemia e hoje, em questão de qualidade da aprendizagem, não mudou muito. **O que mudou foi meu cansaço. O que mudou foi a forma de eu não estar mais aguentando**”. Nesse ponto, a experiência de professorar em tempos de pós-pandemia das duas docentes se toca, justamente no ponto do cansaço acumulado, que é físico, mas também mental, emocional e institucional.

Frente ao cansaço e desamparo relatado, as professoras Jasmim e Aninha conjecturam o que precisa ser feito para que as diversas lacunas que ambas enxergam entre a política e a inclusão que acontece na escola não fique somente nas intenções e nos discursos:

Porque eles (técnicos da SME) deveriam olhar mais para essa questão das crianças que estão vindo com deficiência, que os professores não estão dando conta. Inclusive nas

formações, quando vão falar das crianças com deficiência, há uma discussão muito grande, porque eles querem mostrar uma coisa, mas na prática mesmo não tem (Professora Jasmim, grifo nosso).

As vozes das professoras continuam compondo um mapa de tensões que se desenvolve no cotidiano escolar. Aninha deixa escapar a dúvida que a acompanha: “mas eu não sei o que eles pensam da inclusão (técnicos da SME)? Porque tem os outros alunos também. Uma criança que fica batendo direto na cadeira, gritando, andando na sala”. Jasmim, por sua vez, inscreve outra camada nesse território ao afirmar “que a gente ainda precisa avançar muito em termos de políticas públicas, com relação à inclusão mesmo”. Aninha retorna, agora voltando a falar de apoio institucional: “eu não vejo ninguém da SME aqui, olhando como está o professor, na sala de aula, vendo as crianças com deficiência e o que fazer para ajudar”.

E, ao findar a entrevista, perguntamos se ela gostaria de acrescentar algo a mais, então confessa o cansaço que a atravessa, sobretudo o emocional, e reconhece que, diante do crescimento das demandas relacionadas às crianças com deficiência, será inevitável que alguém olhe com mais cuidado para essa realidade que se amplia e pressiona o trabalho docente: “mas eu estou muito cansada, principalmente, emocionalmente. [...] E agora com essa demanda de crianças com deficiência, eu acredito que eles vão ter que dar uma olhada mais específica, porque está um número crescente”.

Os depoimentos das professoras desenharam um ambiente de espera e esperanças em relação à presença dos técnicos da SME na escola. Um pedido que não seja apenas de presença física, e que não recaia na lógica já criticada por Lunardelli e Patto (2022), suspeitam que “é grande a probabilidade de que os especialistas cheguem às escolas apenas para bater na mesma tecla do tecnicismo e da responsabilização de usuários e professores pelos males da escola, na verdade de natureza econômica, social e política” (Lunardelli & Patto, 2022, p.195).

Cabe destacar que, entre as dez professoras entrevistadas, nenhuma demonstrou resistência em ter nas salas de aula nas salas de aula estudantes com deficiências ou mencionou práticas segregadoras, todavia, as quatro professoras cujos relatos compõem a análise acima, demonstraram maior preocupação com inclusão escolar que está se constituindo nas instituições públicas, enunciando-a como “uma inclusão que acaba excluindo também” (professora Maria), uma vez que as próprias condições de trabalho inviabilizam o ensino. As professoras evidenciam uma inclusão marcada por limites estruturais, formativos e pela falta de suporte. Essa percepção encontra respaldo em Machado e Fonseca (2025) quando afirmam, que “uma pessoa com deficiência poderá ampliar sua capacidade normativa ao ser amparada por políticas públicas que despatologizam a deficiência e a tomam como forma de existir, e não como categoria a ser ajustada” (Machado e Fonseca, 2025, p. 144). Na prática, com base nos relatos, a inclusão ainda permanece marcada por lógicas que patologizam, classificam e ajustam. É uma inclusão de sujeitos escolares inversa à garantia de condições reais de participação. E que tem gerado nas professoras, cansaço e descontentamento. Para ir de encontro a esta lógica faz-se necessário mais ações, não apenas coletivas, mas também institucionais. No entanto corroboramos com Lunardelli & Patto, (2022), a questão não é apenas a presença técnica, mas que as estratégias para a efetiva inclusão, seja com a presença ou não de agentes externos a escola, sempre leve em consideração o seu contexto e que pode ser feito cotidianamente em prol da inclusão, efetive-se também a intersetorialidade tão necessária.

Ainda no eixo saúde–educação, a saúde mental destacou-se na fala das professoras, de forma recorrente como um ponto sensível no cotidiano pedagógico. A SME, vez outra, ensaia formações voltadas à educação socioemocional nas escolas, com ações discretas. Inclusive, desde a pandemia, dedica a quarta semana de cada mês no calendário letivo para falar sobre saúde mental na sala de aula. Essa ação foi nomeada inicialmente como Semana Lilás, recentemente passou a se configurar como Semana da Saúde Emocional na Escola. Embora não exista

orientação oficial para apoiar essa iniciativa, sendo as ações desenvolvidas pelas próprias professoras e pela gestão escolar, ela foi rememorada por três participantes, que a destacaram como um momento importante e que deveria receber mais investimento, pois, nas vezes em que ocorreu, promoveu efeitos de bem-estar.

Eu acho que essa Semana Lilás, ela tem que ser contínua[...] Mas, assim, com a coordenadora e que viesse esse grupo que é com psicólogo, né? Pelo menos assim, uma visitação, entendeu? Agora, a Semana Lilás, ela tem que ter todo mês. Porque, gente, era, assim, um momento... A gente chorava, foi tão bom, sabe? Ela trouxe... **[pausa demorada]** um dia ela **[coordenadora]** fez vivências, outro dia ela falou sobre infância, entendeu? Ela preparou todo o ambiente. A Judite²⁹, ela é uma fofa. Então, assim, ela preparou todo aquele ambiente. Aí os professores puderam, assim, relatar a experiência. Nós choramos juntos, nós nos abraçamos. Gente, olha, a gente ansiava (Professora Florescer, grifo nosso).

Florescer acrescenta que devido às atenções do segundo semestre se direcionarem mais às avaliações externas, outra possível articulação com o neoliberalismo, não teve continuidade: “pena que nos meses de outubro, novembro, infelizmente o nosso último foi em setembro. Olha, como a gente se sentiu bem!”. Conclui o assunto com um gesto de relaxamento. Catarina nos narra que desenvolveu um projeto com crianças do 4º ano, tendo a literatura infantil como dispositivo para fazer falar. Esse projeto rendeu um artigo e muito conhecimento para ela e crianças, Ao final, acrescenta indicações sobre o que deveria ser feito para os/as professores/as, a partir do que vinha narrando: “não demandar ao professor aquilo que ele não tem competência. Uma semana como a Semana da Saúde emocional, ela precisa ser feita[...] é perfeito, o projeto é maravilhoso, uma semana pra você parar”.

²⁹ Nome Fictício para a coordenadora da escola que organizou os momentos narrados

Deslocamento de Responsabilidades e as Vulnerabilidades Sociais e Emocionais Presentes no Território Escolar

Vocês (SME) querem que a gente use esse barco, pois tampa o buraco dele. Não queira que eu pare minha aula, pare o caminho, para tirar a água que está jorrando no barco. É mais ou menos isso. Se quer que funcione, vamos ver se as coisas estão enquadradas. Porque senão...**(faz uma pausa e não completa a frase)** (professora Catarina, grifo nosso)

A epígrafe que abre esta análise antecipa tensões-chave que atravessam o campo investigado. Ao recorrer à metáfora do barco jorrando água, Catarina expressa a experiência encarnada de ser convocada a resolver demandas, que a seu ver, não são suas. Vive-se nesse momento, um de canto de experiência “de protesto, de rebeldia [...] ou de lutas contra as formas dominantes [...]” (Larrosa, 2022, p.10). Como temos visto até aqui, as transformações sociais na/da educação se mostram imensamente desafiadoras e necessárias. Com esse movimento histórico, a escola passou a receber um contingente de pessoas que não tinham acesso a ela e demandas que antes estavam sob responsabilidade de outras políticas públicas, sendo progressivamente convocada a responder por questões sociais, emocionais e de cuidado que pressionam e ampliam o trabalho docente. Leite *et al.*, (2018) sublinham que as demandas da contemporaneidade têm mostrado a necessidade de reconhecer o papel e a função social do/a professor/a, uma vez que tem se evidenciado

a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação (Leite *et al.*, 2018, p. 724).

Em sua fala, Catarina expressa como tem vivenciado a variedade de expectativas direcionadas à escola no contexto recente. Esse trecho pode ser considerado uma síntese dos efeitos que a racionalidade neoliberal provoca na educação, ao reduzir custos, inevitavelmente, há intensificação e precarização do trabalho docente.

Nós estamos num momento, na Prefeitura, que não se leva em consideração o seu conhecimento. É uma exigência, pelo menos eu estou falando hoje, em junho de 2025, exigência que eu tenho lá todo ano, é uma exigência de, e aí já vou entrando na pandemia, de suprir vácuos, buracos e situações que são sociais, que são psicológicas e que nós não vamos resolver na escola (Professora Catarina).

Ao discutir os desafios estruturais que estão presentes no trabalho docente no Brasil, Lunardelli e Patto (2022) apontam para um cenário marcado por questões que ultrapassam a sala de aula ao se referir às atividades burocráticas que se somam às demais:

condições de trabalho do professorado brasileiro no interior de uma política de barateamento do custo-aluno, que inviabiliza cada vez mais a escola como instituição de ensino, e de projetos de saúde escolar e de inclusão de pessoas com deficiência equivocados conceitual e estrategicamente, que só fazem o professor perder a identidade ao ter de executar tarefas técnicas e administrativas que o afastam da docência (Lunardelli e Patto, 2022, p.192 -193).

Sobre essas demandas que estão se fazendo mais notadas, Maria ressalta o adensamento nas ações pedagógicas, por vezes impercetível, e as muitas formas que a profissão assume no interior da escola:

Então, a gente tentou suprir no que podia, no que dava. **Meio psicóloga, meio mãe, meio médica.** E assim também como professora, a gente é tudo meio que isso no dia a dia mesmo. Independente do contexto de pandemia ou pós pandemia (Professora Maria, grifo nosso).

Diante do compartilhamento das experiências pelas professoras e noticiários, sobretudo, entre o fechamento das escolas e o retorno à presencialidade, evidenciou-se o quanto a escola regula a vida de muitas famílias e o quanto está presente no atendimento a demandas de outras instâncias, tais como, distribuição de produtos de higiene para as meninas, aplicação de flúor, incentivo e vacinação dos/as estudantes. Especialmente em contextos de vulnerabilidade social, a escola é vista como espaço de proteção e garantias de direitos, que para se concretizar como esse espaço, inevitavelmente, de alguma forma, a atuação dos/as professores/as é requisitada. Nesse sentido, “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes” (Assunção, Oliveira, 2009, p. 355). Não por nossa escolha, mas pelos próprios caminhos que a pesquisa foi assumindo, nove entre as dez escolas em que as participantes são atuantes, estão localizadas em áreas periféricas da cidade, supomos que o entrelaçar entre educação e condições sociais tenha contribuído para os discursos que compõem esta análise virem à tona.

Ao retomar às aulas no pós-pandemia, as professoras se depararam com os efeitos que o vazio deixado pela escola produziu e/ou acentuou na vida dos/as estudantes. Nas narrativas que se seguem, tais efeitos vão ganhando contorno. De diferentes maneiras, as professoras demonstraram-se afetadas pela emergência da pandemia, ainda que, a forma como esses desdobramentos se apresentaram a cada uma, tenha assumido faces múltiplas. Frente às antigas e novas exigências, expectativas e atribuições que se espalhavam no dia a dia docente, as professoras recorreram a diversas estratégias para amparar o fazer, os/as estudantes e a si mesmas.

Conforme íamos nos implicando no campo, a multiplicidade de experiências instigou-nos à seguinte reflexão: com o volume e a heterogeneidade de dizeres e fazeres que se aportam à escola, é possível vivenciar a amorosidade no ambiente escolar? Como a realidade social, não raro tão cruel, afeta a experiência de professorar e incide nos modos de ensinar, de se implicar e de sustentar a docência no cotidiano escolar?

Algumas narrativas evidenciavam no tom de voz e nos gestos, afetos que podiam ser lidos como zelo pelas relações em construção e pelo contexto de vida dos/as estudantes, sobretudo, quando o território é compartilhado entre professora, crianças e suas famílias. Fazia-se notar uma maior carga emocional, a ponto de, as demandas consideradas “não pedagógicas”, serem vistas como uma oportunidade para tocar, sensibilizar, mobilizar, regar:

Aqui todo dia a minha humanidade é regada [...] A última que eu passei agora foi quando o meu aluno chegou pra mim e disse, ‘tia, tá perto da merenda?’ Eu disse, por quê, Antonio³⁰? O que é que meu filho tem? Tá com fome? ‘Tô com fome, tia’. Eu disse, você não comeu nada. ‘Tia, eu só tomei água’. Eram oito e meia da manhã. Ele não tinha jantado. Ele tinha almoçado no dia anterior. Ele tinha almoçado! Então, ele estava à tarde toda, à noite, sem comer. Então, eu disse para a diretora, automaticamente, ela falou: ‘pelo amor de Deus, manda subir’. E sabe, aqui, graças a Deus. É muito bom trabalhar aqui, sabe? Essa humanidade é muito presente na gente. Em quem trabalha aqui. Gestão, professor, entendeu? Então, assim, eu amo trabalhar aqui (Professora Florescer).

Nesse entrelaçar de intensificação, precarização e queixas, também vimos movimentos que se aproximavam da compreensão de amorosidade de Freire (2024a), que também é acolhimento ao outro, é aceitação do outro e respeito entre todos os sujeitos. De acordo com o autor, tão essencial à prática docente, como ação humana. A amorosidade, nesse sentido, possibilita a abertura de novas veredas e de outras oportunidades de habitar a sala de aula. Longe de querermos romantizar as experiências narradas pelas participantes, até porque nelas podem estar encapsulados sofrimentos, fomos afetados/as positivamente pelos deslocamentos que a realidade investigada foi nos apresentando. Foi reconfortante ouvir e sentir práticas pedagógicas que envolviam respeito, escuta, cuidado e acolhimento, como se observa a seguir.

³⁰ Nome fictício

E aí, depois da pandemia, eu acabei notando o quanto é importante essa proximidade, essa conversa com os nossos alunos em relação a algumas questões, as questões individuais dele. Que a gente possa ser, pelo menos, um ouvido, né? Que possa ser, pelo menos, uma pessoa que vê essa criança como ser, como uma pessoa, né? Que muitas vezes é o que eles não têm no meio que eles estão. Então, assim, foram muitos casos nossos. Eu tive uma criança que faleceu assim que a gente voltou da pandemia, tivemos outro seguinte, que faleceu também, assim, numa queda de uma rede, né? E a mãe não se conformava por ter passado por todo período pandêmico, ter passado tudo, e ele brincando com o irmão, o irmão balançou demais, ele virou, caiu. E a turma toda ficou muito sensibilizada. Então, assim, vem as coisas que a gente acaba tendo a necessidade de não ver as crianças somente como alunos. Então, acho que pra mim foi isso que ficou. De procurar, de criar esses vínculos, de ser ouvido para essas crianças que não só são alunos, né? São crianças mesmo que merecem o nosso respeito, o nosso cuidado (Professora Agatha).

Ou quando as práticas envolviam a exigência de pausar, observar e desenvolver ações pautadas nas necessidades e singularidades dos/as estudantes. Nessa circunstância, é rompida a lógica denominada por Larrosa (2022) como destruição generalizada da experiência. Para o autor, “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (p. 23), impedido dessa forma, que nada aconteça, que nada toque os sujeitos envolvidos. Encanto e Catarina, suspenderam a velocidade e o automatismo para escutar mais devagar e desenvolveram estratégias que cultivavam a atenção e delicadeza, que levasse as crianças a abrir os olhos e ouvidos e a falar sobre o acontece com elas (Larrosa, 2022).

Eu tive a necessidade de fazer alguns momentos na sala presencialmente, né? De momentos socioemocionais, né? Ah, eu vou aproveitar uma aula, [...] Uma aula de ensino religioso e a gente ia falar sobre os sentimentos, né? Começamos com aquela dinâmica que era a... **(pausa)** Tempestade de sentimentos que eles levantam e escrevem na lousa,

colocam o que eles estão sentindo ali, né? A partir desses momentos assim, as crianças começaram a falar, né? a entender, até mesmo o que estavam passando por uma coisa, eles não iam falar, mas o coleguinha passou a mesma coisa igual. E aí, alguns queriam expor, outros já ficavam tímidos. Então, assim, houve uma diferença, um olhar maior para esse lado (Professora Encanto, 2025, grifo nosso).

Nesse trecho, Encanto baixou o tom da voz: “Eu sempre tive, mas eu achava que se eu mexesse muito, né, os pais sabiam que eu fosse... Não completa as frases mas continua com o mesmo assunto, embora sussurrando: “A gente tem muito medo, porque tudo é muito... é, ah, não vai dar certo com o pai, não vai dar certo. Vai no Distrito, vai reclamar. Não, né?” Perguntamos se a sensação se aproximava com a de estar andando sobre uma camada fina de gelo, então nos respondeu: “tem que estar pisando, sim, tem”. Acrescenta, que mesmo antes da pandemia gostava de levar esses momentos para a sala de aula por considerar importante conhecer as crianças. Ressalta que a formação que recebeu da SME com foco na Educação Socioemocional contribuiu no planejamento dessas vivências.

Eu tive uma turma muito difícil. Muito, muito, muito, muito difícil de violência, de sexualidade aflorada, muito, muito difícil. E para o dia D da leitura 2023, eu utilizei aquele livro Chapeuzinho Amarelo. Eles eram uma turma de quarto ano. Mas eu sentia que eles, no fundo, tinham medo. Eu precisava trabalhar o medo que eles tinham dentro deles. Não como terapeuta. E no PNLD,³¹ o livro de língua portuguesa, tem uma unidade inteira sobre medos. E pontos bem legais para construir e desconstruir o medo. E levei à frente, num projeto. O chapeuzinho de Todas as Cores, que é um programa da TV Brasil criado a partir da obra do Chico Buarque, cada medo da menina era um chapéu diferente que ela usava. E aí eu fui trabalhando isso com eles e ao mesmo tempo eu estava me trabalhando (Professora Catarina).

³¹ Programa Nacional do Livro Didático

Mordente e Portugal (2025), no artigo *Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação*, recomendam que para os docentes realizarem práticas pedagógicas qualificadas que considerem os *sentimentos* e as *emoções* no ambiente escolar, além de sensibilidade, disponibilidade para o diálogo e reflexão, também é

imprescindível que lhes sejam asseguradas condições mínimas. Isso inclui formação inicial e continuada que habilite o enfrentamento responsável e ético dessas temáticas. Adentrar no universo dos afetos pode evocar desconfortos, memórias sensíveis ou crises, exigindo preparo e suporte institucional e territorial adequados para que essas situações sejam acolhidas e encaminhadas com cuidado e amorosidade (Mordente e Portugal, 2025, p. 84-85).

A crescente incorporação das competências socioemocionais na educação pública como uma suposta resposta à necessidade de uma formação mais *integral* é analisada por Mordente e Portugal (2025). Os autores problematizam que esse movimento ao evidenciar, sob o discurso de acolhimento das emoções e das realidades dos estudantes, opera-se um deslocamento das determinações sociais e estruturais para o plano individual. Ao enfatizar habilidades como resiliência, autogestão emocional e tolerância à frustração, reforça-se a responsabilização pessoal e a lógica meritocrática, ofuscando as condições históricas, políticas e econômicas que produzem desigualdades e sofrimento psíquico. Nesse sentido, tais competências são compreendidas como estratégias de subjetivação alinhadas à racionalidade neoliberal, voltadas à adaptação dos sujeitos às condições de precarização da vida, em detrimento de transformações estruturais mais amplas.

É importante registrar que os marcos legais LDB, BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o DCRFor, normatizam e orientam as competências socioemocionais nas práticas educativas que buscam a “superação da dicotomia intelecto/emoção, a fim de promover uma formação que tenha como propósito o desenvolvimento integral dos estudantes” (Ceará, 2019, p. 58) e “apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses

seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças[...] (Ceará, 2019, p. 18).

Sob essa perspectiva cabe ao “professora/o professor, com sua competência, criatividade e compromisso, encontrar nele uma bússola para o planejamento e execução de práticas docentes mais dinâmicas, interessantes e facilitadoras da aprendizagem do aluno” (Ceará, 2019, p. 20). Desse modo, espera-se que seja ampliado “o olhar sensível dos docentes e discentes acerca da importância de ouvir e ver o outro em suas necessidades e singularidades” (SME, 2024, p. 65). Dito isto, supõe-se, que ao favorecer “o desenvolvimento da inteligência socioemocional, por certo formaremos seres humanos com forte senso de humanidade, portanto, mais comprometidos com as questões afetivo-sociais” (Ceará, 2019, p. 43)

Os argumentos prescritos acima, tanto em documentos oficiais municipais quanto estaduais, conferem legitimidade para que a escola contemple a dimensão socioemocional em seu cotidiano, contando inclusive com respaldo institucional por meio de aulas específicas, cartilhas e outras orientações. No entanto, essa abordagem frequentemente assume uma perspectiva, de certa forma, estandarizada, que reduz afetos e emoções a competências mensuráveis. Somam-se a isso a pressão por resultados, as condições de infraestrutura e a falta de suporte cotidiano, fatores mencionados pelas professoras, que acabam por comprometer, nesse mesmo cotidiano escolar, a implementação efetiva de ações que valorizem o campo socioemocional.

Retomando o que mencionamos em outra subseção, a prática docente das professoras que temos apresentado, tem se mostrado muito permeada por ações amorosas, de proteção e acolhimento, inclusive, ações que se aproximam da condição de “meio psicóloga, meio mãe, meio médica” trazidas por Maria, para se referir ao enfrentamento de situações que intermedia diariamente. Alguns discursos dão pistas de que acolher, escutar, proteger são atividades inerentes à profissão professora. Para estas, não é um fardo. Todavia, quatro professoras (Encanto, Joana, Florescer, Catarina) manifestam a necessidade de apoio e formação, para tocar o fazer docente que

se faz presente na contemporaneidade, e, mesmo sem conhecer em profundidade as atribuições do/a psicólogo/a escolar/educacional, ressaltaram a importância de contar com a disponibilidade desse/a profissional na escola ou em maior número nos Distritos de Educação, assim como ressalta a professora Encanto:

Eu costumo dizer que o professor precisaria muito de um psicólogo. Nós temos um AEE, que é uma Psicopedagoga que assume, né? E o professor precisaria de um psicólogo. Tipo assim, ah, vamos trazer um psicólogo também para fazer parte da rede. [...], a gente queria algo presencial aqui, né? [...]Seria muito bom para a gente, para as crianças, e para as famílias também. Porque tem cada caso que você tem que ouvir e você tem que dar uma devolutiva, sendo que você não é profissional (Professora Encanto).

Outras falas se somam, indicando a relevância da presença de psicólogos/as nas instituições de ensino. Baseado em um acontecimento que antecedeu o dia da entrevista, a Professora Joana nos relata sua inquietação em relação a uma criança que sofre maus-tratos na casa da tia no intervalo de tempo em que a avó vai trabalhar. E que enquanto professora, acolhe, escuta dá apoio, comunica a gestão e revela que gostaria que tivesse um momento na rotina somente para ouvi-las, mas que não é possível, então nos diz:

acho que psicólogo nas escolas, os professores, porque a gente inclusive, eu faço até terapia, né? Porque a gente adoece muito, né? A gente traz muitos problemas da escola. E tem crianças [...]envolvidas com droga. Porque se você parar na sala de aulas pra conversar, né? Eles vão contar os problemas deles, que eles passam por muitas coisas, né? (Professora Joana).

As docentes acreditam que as práticas desenvolvidas pela Psicologia iriam contribuir com a efetivação da inclusão das crianças com diagnóstico, com as demandas sociais e emocionais estudantil e também, em alguns casos, com um espaço de diálogo com as professoras que

demandam serem ouvidas, ouvir as colegas mediadas por um/uma profissional que ofereça um direcionamento às angústias, queixas, dúvidas ou somente ouvi-las.

Sobre a construção de espaço de escuta, elaboração e reinvenção na escola, Zanella, Molon (2007), nos trazem que:

Nas escolas pulsam vidas que clamam por espaços de escuta e vazão para que possam eclodir. Pulsam desejos, recolhidos e abafados em razão das normas e ameaças de punição frequentes, que podem contribuir para a transformação daquele lugar que aprisiona em lugar de invenção. Práticas psi podem ser grandes parceiras nesse movimento se atentas estiverem ao que ali pulsa, às possibilidades de criação e (re) invenção dos espaços, das regras, das formas de ser, de falar e silenciar que, acolhidas e desnaturalizadas, podem vir a ser transformadas, assim como os modos de ser e estar ali cristalizados (Zanella, Molon, 2007, p. 264).

Nesta mesma direção, Mordente e Portugal (2025) sugerem que, para educação socioemocional ser incorporada às práticas escolares, deve ser considerada a presença psicólogos e assistentes sociais para acompanhamento do percurso, manter-se crítica às lógicas empresariais e sustentar-se na amorosidade, no respeito e no diálogo freiriano e na compreensão de amor de bell hooks como fundamentos de uma pedagogia comprometida com a transformação social. Neste sentido, aconselham

que as instituições de ensino criem espaços de apoio, oferecendo recursos didáticos, momentos de troca de experiência, acompanhamento especializado – com psicólogos e assistentes sociais – para fortalecer a rede de suporte aos docentes, além de elucidar os caminhos para possíveis encaminhamentos externos para serviços de saúde. Além disso, é necessário garantir tempo e espaço na rotina escolar para o desenvolvimento dessas práticas, assim como a valorização, inclusive financeira, dos profissionais envolvidos (Mordente e Portugal, 2025, p. 85).

Em consonância com Mordente e Portugal (2025), nas pesquisas realizadas por Assunção e Oliveira (2009), os professores participantes sugerem que, certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens (p. 358). Assim como as pesquisas esboçam, alguns depoimentos da nossa investigação, também se remeteram à sobreposição de atribuições no fazer docente. Ou seja, para demandas cada vez mais crescentes e que transbordam a função pedagógica da escola, faz-se necessário a consolidação de equipes multiprofissionais, não para a saúde e a assistência dizerem o que a educação deve fazer, mas para trabalharem em conjunto.

Formação Continuada: Urgências da Contemporaneidade

Tem que fazer o seu milagre. Muitas vezes as formações, elas não contemplam a real necessidade dos professores. As formações, ótimo, acontecem de forma contínua. A gente tem o período de planejar, tem o período de fazer formação, de estudar, tem o terço e planejamento de organizar o que foi planejado, mas não é o que o professor, quando você vai pra formação, a meu ver, não é o que você tá precisando (Professora Agatha).

Ao longo das entrevistas, a formação continuada foi ganhando destaque nas falas das professoras, especialmente quando colocada em relação com os desafios do cotidiano escolar. A partir das narrativas de quatro participantes Jasmim, Maria, Catarina, Agatha, com ênfase na fala da última, esse tema se delineia como um analisador, ao fazer ver tensionamentos entre o que é ofertado nos espaços formativos e as demandas vividas no professorar. O recorte “tem que fazer o seu milagre. Muitas vezes as formações, elas não contemplam a real necessidade dos professores”,

veio quando a entrevista já estava quase concluída e nos pegou de surpresa, foi uma fala longa e com muitos gestos.

Este é um exemplo de fala que quebra o esperado e mostra algo que geralmente fica invisível no dia a dia da escola. Ao desestabilizar o instituído (formação) e revelar o mal-estar (não contemplam...). A contribuição de Agatha abriu espaço para olharmos para a formação continuada que está acontecendo e para as possibilidades de mudança que a professora sugere. Imbricada por acontecimentos do campo, esta subseção tem como interesse percorrer os caminhos da formação continuada de professores desde quando ela apontou como necessária, até os dias atuais.

As ações voltadas para esta política educacional não são recentes, deu-se início na década de 1980 e tem se tornado central na busca pela qualidade da educação. Com a reforma da educação nos anos 1990, a formação continuada assume caráter estratégico para a construção de um novo perfil de professor/a. Embaladas pelas lutas dos/as docentes e por interesses da racionalidade neoliberal que começava a se fazer mais presente na educação (Santos, 2025), em 1999, o MEC divulgou os *Referenciais para a Formação de Professores*. Um documento que tinha o intuito de orientar as formações a nível federal. Mesmo com aspirações neoliberais, no documento é percebida nuances de uma visão crítico-reflexiva conforme o trecho a seguir mostra.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 1999, p. 70).

Antes, na LDB de 1996, a formação continuada já havia sido incorporada. No artigo 13 da LDB, encontramos as incumbências dos docentes, dentre as quais estão, o planejamento e a busca pelo desenvolvimento profissional contínuo. O artigo 63, inciso III desta legislação, defende que os sistemas de ensino devem ofertar “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O artigo 67, versa sobre “a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes (...) aperfeiçoamento profissional continuado”. O Plano Nacional de Educação (PNE) também prioriza “formação de professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de atuação)” e a “ (...) formação continuada na área de atuação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação” (Brasil, 2014, p. 13).

Além da LDB, PNE, contamos também com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* que instituiu em 2020, a *Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Desse modo, o documento passa a operar, como aponta Silva (2020), como uma tentativa de padronizar as formações em um modelo tecnicista baseado em competências específicas. Essa perspectiva se evidencia quando no artigo 7º, afirma-se que,

a Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 5).

Nutrido por estas normas, o processo formativo da rede é obrigatório, mensal, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental. Convém ressaltar que na formação continuada deste nível, a ênfase principal está na alfabetização das crianças.

Entre as dez professoras entrevistadas, duas destacaram que, na maioria das vezes, as formações se resumem a modos de utilização do livro didático ou de materiais estruturados (apostilas) em sala de aula. Na percepção das professoras, as formações têm continuidades, são organizadas, mas nem sempre produzem o impacto esperado diante das necessidades no dia a dia da sala de aula, “você vai pra formação, a meu ver, não é o que você tá precisando”, como aponta o trecho em epígrafe. É como se houvesse um descompasso entre as tensões do nosso tempo e as formações continuadas. Durante o período que estive como coordenadora, mobilizar o corpo docente a participar das formações e levar o conhecimento para a instituição, era um dilema. De um lado estavam professoras que almejavam uma formação enquanto forma (com o fechado), oficina, do outro estavam aquelas que queriam um espaço que as incentivassem a refletir sobre a própria ação, pesquisar, criar.

Como aponta Santos (2025), a discussão sobre a formação de professores/as revela que, embora existam inúmeros dispositivos legais destinados a orientar esse processo, sua elaboração nem sempre ocorre de maneira democrática ou dialogada.

A formação de professores, inicial ou continuada, é institucionalizada por meio de pareceres, resoluções, diretrizes curriculares e políticas públicas diversas, de que são exemplos a LDB, os PNE e as diretrizes curriculares. O processo de instituição de diretrizes curriculares, portarias e pareceres, bem como a formulação e a realização de políticas públicas para a formação tem apresentado problemas e conflitos. Em seus avanços e retrocessos, tem sido claro que a produção de leis, pareceres e decretos decorre de decisões verticais no interior dos órgãos da administração pública, muitas vezes sem consulta aos próprios professores, a organizações da sociedade civil ou aos diversos setores interessados e envolvidos em pesquisas sobre a formação de professores (Santos, 2025, p.100).

A formação continuada é um mapa vivo. Mobiliza multiplicidades e complexidades de atores e fatores. As narrativas nos conduzem ao entendimento de que é esperado que o processo formativo responda às urgências contemporâneas, como inclusão, tecnologias, diversidade e cuidado, abrindo espaços de experimentação, invenção ou participação e criação de novas possibilidades. Agatha apontou que sente falta de uma formação continuada que atenda o que chega a sala de aula:

planejar e eu falo não só de atividades mesmo curriculares, conceituais, mas o planejamento como um todo, sabe? De planejar para essa criança que já tem uma concentração diferenciada, que hora precisa de momento de leitura, mas que hora precisa de atividades vivenciais, como colocar isso em um planejamento, como alternar essas atividades, como lidar com aqueles descritores que são tão massificantes (Professora Agatha).

Ela espera que se redesenhe outros horizontes em diálogo com as problemáticas do tempo presente, gênero, sexualidade, povos originários, racismo, entre outros. Ratificado por Santos (2025), quando afirma que as “políticas educacionais recentes têm esvaziado sensivelmente o papel do professor, na medida em que o vêm colocando como executor de tarefas e projetos em que ele não se reconhece porque não foi ouvido e nem sequer chamado a opinar” (p. 98). Algo a se considerar é o fato da formação inicial da professora ter ocorrido na década de 1990, e são 23 anos no magistério.

Depois desse tempo em sala de aula, ressalta como se sente e percebe a sua prática docente: “não atende, os meninos mudam muito e a gente precisa estar repensando isso o tempo inteiro. Por exemplo, eu, eu entrei na prefeitura em 2003, é um bom tempo”. O sentimento de Agatha sobre as transformações que percebe nos/nas estudantes e na necessidade de atualizar práticas e discursos, une-se aos estudos de Rosa (2022), quando chama a nossa atenção para a velocidade que as mudanças estão acontecendo. Esse fenômeno tem tornado as estruturas sociais,

ações e orientação na sociedade instáveis e efêmeras: “até mesmo a velocidade da mudança está mudando” (p. 22), atingindo todas as estruturas que compõem as tramas sociais e culturais. Em razão da escola fazer parte dessa trama, sente os efeitos das mudanças. Um exemplo perceptível, diz respeito ao reconhecimento das desigualdades de gênero, das violências raciais e das múltiplas expressões de sexualidade que batem à porta da escola cotidianamente, forçando a reverem práticas, currículos e relações.

Reflete que os jovens professores/as que ingressaram no último concurso em 2023, chegam com trajetória formativa e teórica que chama a atenção, sobretudo, a desenvoltura que tem para desenvolver temáticas atuais e pertinentes. É pertinente mencionar, que Agatha é muito inquieta em relação a reverberação das suas práticas na aprendizagem das crianças e no território escolar.

aí essa última leva de professores Nossa! Eu olho as atividades que eles fizeram e penso, putz, como eles são bons, né? Como a prefeitura tava precisando, como a prefeitura precisa desse novo concurso, né? Porque, assim, na minha época, o que eu chamava de inovação, hoje, pra eles, nossa, o que eles fazem pra mim me encanta, né? As coisas que os meninos desse novo concurso, a visão, os termos, né? O que eles trazem, até pela questão dos termos, eu quero falar, sabe, sobre o quê? Sobre a questão dos preconceitos, da sexualidade, toda essa visão que eu sou analfabeta em relação a muita coisa, a questão dos povos originários, que pra eles é tão tranquilo falar sobre a consciência negra. Eu me sinto ainda muito necessitando dessa nova visão, para não ser taxativa nem excludente para nenhum dos meus alunos. Então, isso poderia estar mais presente, nesse novo planejamento, nas formações. É isso (Professora Agatha).

Foi pauta em diálogos anteriores, não podemos esquecer, a hesitação em se abordar questões sociais consideradas por muitos como “polêmicas”, a exemplo, gênero, racismo, desigualdade social, religiões de matrizes africanas, feminismo, por insegurança teórica e pela

falta de aprovação por parte dos responsáveis, o que nos afasta do debate e tem gerado medo em quem está na ponta: nós, professores/as. O espessamento dessa falta de manejo em lidar com certas “problemáticas” pode ser justificada pelo crescimento do neoconservadorismo desde meados de 2010. A tentativa de silenciar os docentes sobre temas que dividem opiniões, ficou evidente nos discursos das alas partidárias conservadoras, entretanto, Freire (2024a) traz argumentos que nos ajudam a pensar sobre a docência e seu compromisso social.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2024a, p. 44).

A Lei 10.639/03 não é recente. Em janeiro de 2026, completou 23 anos. Foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 2008, ela foi ampliada pela Lei 11.645 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004) aprovou o parecer que instituiu a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando os cursos de formação de professores/as a incluírem a temática étnico racial na matriz curricular. No que concerne a legislação para a educação antirracista, incluindo aqui os povos indígenas, nos somos bem instrumentados/as.

Para Silva et al., 2023 (p. 166) “nos chama atenção os enraizamentos do racismo na escola que se faz através de um currículo eurocentrado. Devemos, de modo sensível e objetivo, perceber a escola em sua totalidade, atentando às relações sociais, aos conteúdos trabalhados, à organização do espaço escolar e aos materiais didáticos”.

Em relação a gênero e sexualidade, a distância entre o chamado chão da escola e a BNCC que estrutura decisões políticas e pedagógicas é abissal. Ao fazer uma busca no documento pelo termo sexualidade, encontramos três menções:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2018, p. 327).

Consta também na disciplina de ciências do 8º ano, na unidade temática vida e evolução, como objeto de conhecimento mecanismos reprodutivos e sexualidade (p. 348), e como habilidade a ser desenvolvida: “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (p.349). A expressão gênero em todas as trezentas e vinte vezes, está relacionada ao ensino de língua portuguesa. Vê-se, sensivelmente, pautas consideradas importantes esvaziando-se dos documentos normativos, a saber, a retirada das expressões *orientação sexual* e *identidade de gênero* que foi retirada da versão final da BNCC por pressão de forças político-religiosas (Adão e Peroni, 2018).

A educação como uma área que tem recebido especial atenção por parte do *Movimento Escola Sem Partido*³², vê suas tentativas de promover os espaços escolares mais inclusivos e antidiscriminatórios sendo extirpadas pelo projeto. Tudo em nome de uma suposta neutralidade política e partidária. Para Freire (2013),

a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão ‘comprometidos’ consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses

³² Aprofundado na subseção: A educação no Brasil sob a égide do neoliberalismo: tensões e contradições desde os tempos (pré) pandêmico

dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (p. 14).

Como efeito, o papel do/a professor/a enquanto profissional reflexivo, autônomo e dotado de responsabilidade social, é minimizado diante de políticas de governo que não tem continuidade e interesses neoconservadores, que acabam interferindo diretamente para uma formação tecnicista. Como é o caso da gestão do governo federal compreendida entre os anos de 2016-2018, que ficou marcada por reformas conservadoras, cortes de investimento e reformas no currículo e homologação da BNCC. Foi nessa época que também foi aprovada a Emenda Constitucional 95/2016, que ficou conhecida por diversos movimentos sociais e pesquisadores como a “PEC da Morte” ou “PEC do fim do mundo” (Emenda Constitucional 95). A Presidência seguinte 2019-2022, transcorreu durante a pandemia, se a gestão anterior já tinha sido considerada um retrocesso, essa pode ser lida como uma desordem generalizada. Será lembrada pela instabilidade (quatro ministros da educação em quatro anos), conflitos ideológicos e redução de investimentos.

Todos esses marcadores podem ter contribuído e/ou acentuado a produção do descompasso entre formação, ensino, aprendizagem, censura. A sociedade, as instituições e os comportamentos são construídos por nós de acordo com as relações humanas estabelecidas no tempo e no espaço (Louro, 2001). No movimento de intensas transformações sociais, a escola, com a atuação dos/as professores/as, vai sendo convocada a se constituir como um lugar de segurança, configurado por práticas de prevenção, promoção e proteção diante das múltiplas formas de violência que se fazem presentes nos espaços de uma instituição. Essa construção, no entanto, não está dada ou estável, é produzida dia a dia, no habitual, no correr do tempo, em meio às condições e tensões que chegam ao território escolar.

A experiência temporal deve ser considerada ao falarmos de processos formativos. Assim como acontece nos extramuros da escola, o tempo deixou de ser um marcador cronológico e tornou-se uma força que organiza ritmos de vida, modos de trabalhar e formas de se relacionar

com as pessoas e com o mundo. Na rotina da instituição, temos a sensação que esse reinado assume um lugar privilegiado de comando em quase todas as dimensões do fazer pedagógico: planejar, ensinar, avaliar, registrar, acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes, participar de formações, responder a demandas institucionais e das famílias compõem um conjunto de atividades que frequentemente se acumulam em um ritmo acelerado, situação que nos leva a acreditar que não daremos conta, que somos insuficientes.

Coimbra & Nascimento (2012), afirmam que no tempo destinado à formação continuada “são fortalecidos encontros e relações apressados, superficiais, emergenciais, levando a situações de pouco acolhimento e solidariedade, nas quais os espaços coletivos vão sendo esvaziados. A urgência invadiu a vida, exigindo ações imediatas e instantâneas” (p. 210). Essa percepção evidencia que a questão do tempo tende a produzir relações mais instrumentais e menos reflexivas, dificultando a construção de espaços de encontro, partilha e elaboração coletiva das experiências docentes e experiências nos modos de vida. O fortalecimento desses espaços, poderiam ser pontos de apoio e de trocas de saberes formativos entre docentes.

Nesse tensionamento, entre atender às transformações sociais, garantir a qualidade da educação e responder aos anseios do professorado, emerge, na experiência da professora, uma concepção de formação muito próxima do imperativo de “formar, atualizar, qualificar”. Aproxima-se da compreensão de uma formação orientada para cumprir exigências externas, avaliações, novos projetos, demandas institucionais. Com um olhar apressado, essa dinâmica pode ser interpretada como projeção de expectativas sobre o docente e como responsabilização individual pela aprendizagem.

As colocações da professora mostram uma espera por formação que se aproxime da experiência, como algo que nos acontece, como algo que nos faz pensar. Como um percurso mais dialógico, mais presente e mais situado ao território da escola. Uma formação que se tece nos detalhes.

Era mais de apoio, assim. Eu acho que é muito necessário ainda a questão do planejamento. Do planejamento, acho os professores muito perdidos no ato de planejar. Planejar e eu falo não só de atividades mesmo curriculares, conceituais, mas o planejamento como um todo, sabe? [...] Eu acho que sempre pode desejar umas formações, um acompanhamento. E investir mais nesse planejamento mais próximo. Quando eu falo de planejamento, eu falo de tudo (Professora Agatha).

Nesse sentido, para o enfrentamento desta complexidade, ansiamos por um movimento de (trans)formação, que também seja institucional, individual, coletiva, de aprender e desaprender e de refletir e analisar nossas práticas. “Ansiar” como ação, coletiva e comprometida com a esperança de construir outras formas de ser e fazer escola.

Linhas que continuam

Acabei de falar com as amigas que eu fiquei muito feliz com o tema da pesquisa, eu tava lá falando com elas: gente, já tô ali participando de uma entrevista, e eu fiquei feliz com o tema, sabe? Porque eu acho que as coisas ruins que nós passamos, a gente precisa tirar algo produtivo. E eu acho que a intenção dessa pesquisa é isso, né? Eu quero que a gente possa aprender com isso, né? Porque a gente, como eu falei, a gente aprende todo dia (Professora Florescer).

Retomar as inquietações que mobilizaram esta pesquisa significa reconhecer que ela nasce de uma experiência situada, implicada e permeada pelo cotidiano escolar. Quando coordenadora pedagógica, a dúvida quanto aos desdobramentos da pandemia de Covid-19 na docência insistia em se demorar. Aos poucos, esse incômodo antes vivido como pergunta, foi se constituindo como campo de pesquisa.

Este momento é dedicado à reflexão dos objetivos e aos analisadores que emergiram nesta pesquisa, bem como nossa percepção acerca da experiência (Larrosa, 2011, 2022), das transformações sociais (Rosa, 2022) dos encontros com a Pesquisa-Intervenção (Miranda, 2020a, Paulon, 2005, Rocha & Aguiar, 2003), dos caminhos que levam à educação como resistência e emancipação (Freire, 2013, 2021, 2022, 2024a, 2024b, 2025), dos trajetos que a racionalidade neoliberal faz até as políticas educacionais (Laval, 2016, 2019) e do manejo cartográfico nas entrevistas com as professoras (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014).

A partir do objetivo geral investigar a experiência de ser professora no contexto de pós-pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Fortaleza, traçamos outros objetivos para compreendermos como as professoras vivenciaram a docência na pandemia, no retorno a presencialidade e no pós-pandemia. Aqui, a experiência toma corpo e é expressa por aquilo que nos passa, nos afeta e nos transforma. Em algumas situações, influenciada pelos trajetos e afetos, muitas vezes, pessoal e emocional, deixei entrever nesta investigação,

percepções e experiências pessoais que se alinham ao que foi cartografado.

Partindo desse pressuposto, fica evidente que as professoras desempenharam funções que foram muito além das demandas profissionais, a relação entre casa-trabalho-corpo atravessaram a docência na pandemia, no retorno ao ensino presencial e ainda reverberam no cotidiano escolar, produzindo efeitos que atravessam práticas, relações, modos de ensinar e de estar com os outros. Cuidar, acolher e sustentar o outro, ultrapassou as fronteiras do ensinar e intensificou as dinâmicas do dia a dia como um fazer marcado pelo feminino.

Lembramos que ensinar durante o período pandêmico trouxe problemáticas que até então eram pouco sentidas, mas ganharam destaque quando as TICs foram utilizadas no regime de urgência, sustentando o ensino remoto emergencial, colocando em evidência as fragilidades estruturais da sociedade brasileira como à dificuldade com o uso das tecnologias, a urgência na reinvenção de novos modos de ensinar e a ausência de materiais e recursos. As TICs adentraram o espaço privado, aumentando a desigualdade e insegurança entre os mais vulneráveis.

Diante do cenário pandêmico, as professoras foram inventando novas formas de fazer e existir, ao tentar manter o ensino e a aprendizagem, foram buscando atualizações sobre o que ensinar e como alcançar os/as estudantes através de atividades por meio de recursos tecnológicos, e em alguns casos, impressas, ao mesmo tempo também foram criando estratégias para cuidar de si, seja praticando atividades físicas ou participando de clube de leitura, cada docente, a sua maneira, tentou dar sentido ao tempo, buscando preservar algum nível de bem-estar e cuidado da própria saúde, sobretudo a mental, diante das exigências e incertezas que atravessavam o período. Esse ponto de inflexão na saúde global, expôs a importância das trocas entre os pares no cotidiano, ressaltando a necessidade de dialogar sobre as vivências de forma sensível e coletiva.

Ao analisarmos os principais desafios elencados pelas professoras em relação à experiência de exercer a profissão no retorno à presencialidade, percebemos que, embora as narrativas frequentemente retornassem ao período do distanciamento, muitas transformações

marcaram as subjetividades dos/das envolvidos/as. Depois de 18 meses com a escola funcionando dentro do espaço doméstico, tanto para professoras quanto para estudantes, voltar a esse “novo normal” significou lidar com uma profusão de sentimentos e com novos desafios a serem manejados. No formato presencial, entretanto, as vulnerabilidades sociais e emocionais tornaram-se ainda mais evidentes. Os relatos emocionados sobre as condições em que as crianças retornaram foram intensos. O fechamento das escolas públicas produziu efeitos que ultrapassaram a dimensão da aprendizagem para esse grupo.

Entre esses relatos, emergiram situações que professoras mesmas afirmam nunca ter enfrentado antes, como os episódios de ansiedade intensa. Estes acontecimentos surpreenderam até as professoras mais experientes. Casos de abuso, situações de violência doméstica e insegurança alimentar, esta última voltou no pós-pandemia de forma mais contundente, somada as crianças que chegavam agitadas, irritadiças, incapazes de se concentrar, chorosas, caladas demais. Muitas não conseguiam permanecer na escola e pediam insistentemente para que as atividades fossem enviadas pelo grupo de WhatsApp, como acontecia no período remoto, revelando o quanto a rotina escolar havia se desorganizado para elas. Para muitas professoras, esse conjunto de vivências escancarou um cenário de vulnerabilidades que, embora já existisse, nunca havia se manifestado com tamanha intensidade e visibilidade.

As participantes manifestaram habilidades, conhecimentos e emoções, destacando respeito, compromisso e responsabilidade com as crianças. Também revelaram um forte sentimento de pertencimento à escola e ao território, que se intensifica quanto mais próximas estão da comunidade. Quase todas as professoras lidam com a vulnerabilidade financeira das crianças como algo já naturalizado no espaço escolar. As maiores dificuldades residiam quando eram convocadas a manejar questões de ordem mais emocional, por ultrapassarem os limites da formação docente. Nesses momentos instaurava uma sensação de impossibilidade de encaminhamento, tentavam conciliar com os recursos que dispunham, mas colocavam-as diante

de situações para as quais não estavam preparadas.

Nos encontros e nas análises, um aspecto que chamou nossa atenção diz respeito à incidência ao tema recomposição da aprendizagem, amplamente difundida no cenário de retorno às aulas presenciais. Esperávamos que essa questão, fosse se fazer presente de forma mais contundente, considerando sua centralidade nos discursos institucionais e nas políticas públicas educacionais. No entanto, sua presença, embora recorrente, foi semelhante à de outras demandas, sugerindo um deslocamento das prioridades das participantes. Emergiu com força igual às urgências vinculadas às condições de vida, às vulnerabilidades sociais e às demandas emocionais. Contudo, as queixas em relação ao cansaço, esteve em quase todas as narrativas. Longe de querer afirmar, que este modo de ver as questões socioeconômicas, derivem de um dom natural ou de uma suposta abnegação inata às mulheres professoras, acreditamos mais ser gestos que se constituem como escolhas éticas, forjadas na experiência profissional, no convívio cotidiano e na relação com o outro. Reconhecer esse caráter construído, não isenta lançarmos olhares sobre a necessidade de valorizar o trabalho docente em sua complexidade e de investimentos em condições estruturais nos ambientes escolares e formação que considere as singularidades das crianças e do território.

Sobretudo ao retornar à escola em 2022 com as mesmas configurações de rotina, abordagens e materiais didáticos, mas com estudantes que demandam outras formas de atenção, cuidado e acompanhamento. A pesquisa evidencia a urgência na reformulação da formação de professores/as e demais profissionais da educação, em especial, a continuada considerando que as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas em curso convocam permanentes reposicionamentos e transformações no fazer docente. Pois ficou evidente também, que a formação inicial das professoras não dá mais conta de ensinar num cenário de transformações sociais aceleradas.

A pesquisa-intervenção e o manejo cartográfico nos mostraram caminhos para estar com

as professoras, possibilitando acessar experiências que outras abordagens, marcadas pela rigidez do método, talvez não alcançassem. Nos encontros, emergiram memórias profissionais que, muitas vezes, permanecem silenciadas ou dispersas no cotidiano escolar. As recorrentes falas sobre a trajetória de vida foram fundamentais para percebermos o destaque dado às relações familiares, ao valor das amizades, a relevância dos vínculos afetivos e a dimensão das dores emocionais e físicas como efeitos da pandemia e pós-pandemia de Covid-19.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foram os relatos sobre a escolha da profissão: a mãe, a tia, a vizinha, a madrinha, a professora da escola, a “tia” do reforço, as mulheres eram sempre citadas e ganhavam um papel de destaque nas narrativas. A influência de professoras presentes na família ou na vizinhança marcou a motivação para a escolha profissional da maioria das entrevistadas. A estabilidade econômica também foi apontada como uma das razões para a escolha da profissão.

A escuta entre professoras mostrou que a construção de uma coletividade capaz de enfrentar os desafios da educação contemporânea é possível e potente. Durante a pandemia, diante da ausência de embasamento teórico e prático para o ensino remoto emergencial, as participantes relataram que foram construindo estratégias no próprio fazer, contando, muitas vezes, com o apoio de colegas com maior familiaridade com os recursos tecnológicos ou de familiares. Tratava-se de sustentar o processo de ensino da melhor forma possível, buscando aproximá-lo das práticas desenvolvidas na sala de aula, mesmo diante das limitações impostas por aquele contexto. O retorno ao ensino presencial, embora tenha provocado uma mistura de medo e alegria, medo da contaminação ou de adoecer e levar o vírus para casa, também trouxe alívio por voltar ao convívio escolar, ver os/as colegas de profissão, dialogar sobre a vida e os planejamentos de aula, partilhar os acontecimentos e “ensinar olhando para os/as estudantes”.

Em outro momento, ouvir de uma professora que atua em um cenário, que pelas características do entorno, era marcado pela intensificação do trabalho, muitas vezes, para

responder a demandas sociais não pertencentes a sala de aula, mas que impactavam o ensino e a aprendizagem, foi compreendido por nós como gesto de cuidado ao outro. Em outra situação, uma professora que sua fala transparecia bastante cansaço e desesperança com a profissão, relatava dos desafios que era atuar em um contexto marcado pela precarização das condições de ensino, vulnerabilidade social e crescente responsabilização individual, o quanto essa condição a afastava da docência. Outras professoras refletiram sobre os desafios educacionais do “chão da escola”, apontando que a falta de suporte às crianças com diagnóstico de alguma deficiência, em sala de aula tem sido desafiador.

A infraestrutura das escolas, com pouca ventilação e elevadas temperaturas na nossa cidade, também estão entre os impasses de hoje. No bojo dos desafios contemporâneos, o uso excessivo de telas em casa sem o devido direcionamento, foi trazido por elas como causa da falta de concentração e sonolência nas crianças no horário da aula. Mas também, foi muito satisfatório ouvir relatos de superação das dificuldades com as tecnologias e os efeitos do distanciamento social, reorganização do tempo para realizar projetos adormecidos para cuidar dos filhos, inserção de estratégias de cuidado na rotina.

Parafraseando a professora Agatha quando, durante a entrevista afirma que “não dava pra refletir, nem pra sentir dor, não dava tempo pra sofrer, tinha que fazer” para destacar que na tessitura de acesso aos lugares da experiência de vida particular e profissional das professoras, fui convocada, por vezes, a trazer para a superfície a dor que não tive tempo de sentir durante o período pandêmico, devido às questões do trabalho e respeito ao distanciamento familiar ser mais importante. Ao me ver envolvida nos relatos, fui levada a analisar o meu lugar implicado e o espaço que ocupo nas diversas relações sociais, deslocamento que se aproxima a compreensão de “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir “que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar; fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc” (Lourau,

2004, citado por Paulon & Romagnoli, 2023, p. 271). Daí depreendemos que a produção do conhecimento tecida sem objetivos estabelecidos previamente e com pesquisadores e participantes em um mesmo plano e em relação, assume a possibilidade de nos surpreendermos com as complexidades e singularidades que a processualidade oferece.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para o campo da Psicologia-Educação ao evidenciar como os processos subjetivos, afetivos e relacionais atravessam o fazer pedagógico e o cotidiano escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade e retorno pós-pandemia. Ao trazer as vozes das professoras e suas experiências, o estudo amplia a compreensão sobre o trabalho docente e sobre as condições que sustentam o cuidado, o vínculo, o ensino e a aprendizagem. Para a Rede Municipal na qual estou vinculada, esta investigação oferece elementos para refletir sobre práticas, políticas e formas de apoio às professoras e demais profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, que fortaleçam a escuta, a formação continuada, o estreitamento das fronteiras entre quem pensa e quem faz a educação e a valorização das experiências que emergem do “chão da escola”. Assim, a partir da construção que emergiu durante as entrevistas, esperamos que elas fomentem reflexões e ações institucionais, coletivas e individuais comprometidas com a esperança de construir outras formas de ser e fazer escola. Trata-se, portanto, de uma contribuição que articula teoria e prática, devolvendo à SME e ao campo acadêmico uma leitura sensível e situada do que se produz no cotidiano escolar.

Retomar as palavras da Professora Florescer, agora ao final desta subseção, permite reconhecer o sentido mais profundo desta pesquisa. Sua fala expressa a esperança de transformar experiências difíceis em aprendizado, mas também a potência que emerge quando suas vozes docentes são escutadas com seriedade. Ao ecoar essa voz, reafirmo que investigar os anos iniciais do ensino fundamental é um gesto político e necessário. É reconhecer que ali se produzem saberes e práticas que merecem atenção, legitimidade e

continuidade. Esta pesquisa nasce desse encontro, entre o vivido e o pensado, entre a educação e a psicologia e reafirma a urgência de olhar para o cotidiano das professoras como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Que esta pesquisa, ao iluminar o vivido pelas professoras, possa fortalecer a aposta em uma educação que se constrói no encontro, na escuta e na coragem de transformar. Porque, como nos lembra Paulo Freire, a esperança só tem sentido quando se faz prática, quando se faz na ação e quando se torna gesto, escolha e movimento em direção ao que ainda podemos criar.

Referências

- Abrucio, F. L., Grin, E. J., Franzese, C., Segatto, C. I., & Couto, C. G. (2020). Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: Um caso de descoordenação intergovernamental. *Revista de Administração Pública*, 54(4).
- Adrião, T., & Peroni, V. (2018). A formação das novas gerações como campo para os negócios? In M. A. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014–2024*. ANPAE.
- Acioli, S. (2023). *Oração para desaparecer*. Companhia das Letras.
- Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648–663.
- Andrade, D. (2020). Ensino remoto por conta da pandemia traz muitos desafios à educação no Ceará. *O Povo*. Recuperado de <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/05/11/ensino-remoto-por-conta-da-pandemia-traz-muitos-desafios-a-educacao-no-ceara.html>.
- Aquino, C. A. B., Aderaldo, C. V. L., Moita, D. S., & Lima, I. E. P. (2023). Reestruturação da temporalidade na pandemia: Do trabalho ao ócio? *ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 14(1), 88–102.
- Arantes, R. L. (2022). *Os diagnósticos e os autismos nas conversas com a Educação* (pp. 81–87). In R. B. Ceccim, C. R. de Freitas, & C. B. Angelucci (Orgs.), *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?* (Vol. 2). Editora Rede Unida.
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009). *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349–372. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barros, M. de. (2015). O meu quintal é maior do que o mundo. Alfaguara.
- Benevides, R., & Passos, E. (2015). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia*:

Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (pp. 172–200). Sulina.

Benjamin, W. (1985). Experiência e pobreza. In *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas* (Vol.1). Brasiliense.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010). *Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino*.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2020) Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 1 jun. 2020. Seção 1, p. 32.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1.

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União.

Brasil. Senado Federal. (2023). Projeto de Lei nº 660, de 2023. Cria o Programa Escola sem Partido, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novos princípios, diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Autor: Senador Magno Malta (PL/ES).

Buss, P. M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 163–177.

Caous, C. A., D'Auria-Tardeli, D. (2024). A Gestão da Educação em Momentos de Pós-Pandemia. Educação, Escola e Pós-Pandemia: Discussões sobre convivência e

aprendizagem. Pimenta Cultural.

Cara, D. (2025). Estado, economia e educação: racionalidades em disputa e o caso brasileiro.

In *Desafios e reinvenções da escola pública*. Feusp.

Carreira, D., & Di Pierro, M. C. (2025). Impactos da COVID-19 na educação de jovens e adultos: Uma revisão de literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 55, e11093.

Coimbra, C., & Nascimento, M. L. do. (2012). Sobreimplicar. In T. M. G. Fonseca, M. L. do Nascimento, & C. Maraschin (Orgs.), *Pesquisar na diferença: um abecedário* (pp. 209–211). Sulina.

Conte, E., & Martini, R. M. F. (2015). As tecnologias na educação: Uma questão somente técnica? *Educação & Realidade*, 40(4), 1191–1207.

Contini, M. L. J. (2000). Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(2), 46–59.

Conselho Nacional de Educação. (2020). Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020: Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, seção 1, p. 32.

Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. (2009). Resolução nº 001/2009: Estrutura e organização do Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Costa, E. (2021). Os ataques à educação pública no Brasil: Do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In J. Magalhães et al. (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado* (1ª ed., Vol. 2, p. 323–345). UERJ, LPP.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo*. Boitempo.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1, Trad. A. N. da Silva). Editora 34.

Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. (2020) Decreta situação de emergência em saúde

e... Diário Oficial do Estado: Fortaleza, CE, ano 12, n. 53, p. 1-4.

Dias, R. de O.; Pinto, L. . S.; Busquet, L. (2022) Educação remota e pandemia em close-up.

Práxis Educacional, v. 18, n. 49, p. e9121, 2022.

Federici, S. (2019). O ponto zero da revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista (Coletivo Sycorax, Trad.). Elefante.

Fernandes, C. (2019). *Amorosidade* (pp. 39–40). In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (4ª ed.). Autêntica.

Ferreira, S. C. (2020). Apartheid digital em tempos de educação remota: Atualizações do racismo brasileiro. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 11–24. Recuperado de <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p11-24>

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estudo pedagógico*, 97(247), 534-551.

Freire, P. (2013). *Educação e mudança*. 12ª ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2021). Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo (6ª ed., A. M. A. Freire & E. F. Mendonça, Orgs.). Paz e Terra.

Freire, P. (2022) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5ª ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2024a). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2024b). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2025). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Frigotto, G. (2021). Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In J. Magalhães et al. (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado*. UERJ, LPP.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). *Educação básica no Brasil na década de 1990*:

Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 35–52.

Gordiano, C. A. S. G., & Andriola, W. B. (2022). Percurso histórico do uso de tecnologias digitais na escola pública brasileira: Do EDUCOM ao PROUCA. *Educação & Linguagem*, 9(3), 40–57.

Guizzo, B. S., Marcello, F. de A., & Müller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, 46.

Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad.). Vozes.

Harvey, D. (2024). *Crônicas anticapitalistas* (A. Renzo, Trad.; 1ª ed.). Boitempo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). Perfil dos municípios brasileiros. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025, abril 23). Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>

Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), 449–502.

Kastrup, V. (2015). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 32–51). Sulina.

Kohan. W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15, p. 1-9.

- Kuenzer, A. Z. (2021). A precarização do trabalho docente: O ajuste normativo encerrando o ciclo. In J. Magalhães et al. (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado* (Vol. 2). UERJ, LPP.
- Larrosa, J. (2022). Tremores: Escritos sobre experiência (1ª ed.). MG: Autêntica.
- Larrosa, J. (2011). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Barcelona: Laertes.
- Laval, C. (2019). A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo.
- Leite, E. A. P., Ribeiro, E. da S., Leite, K. G., & Uliana, M. R. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), 721–737.
- Louro, G. L. (2014). Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista (16ª ed.). Vozes.
- Lunardelli, A. F., & Patto, M. H. S. (2022). Um pedido de socorro. In M. H. S. Patto (Org.), *A cidadania negada: Políticas públicas e formas de viver*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Magalhães, J. (2021). Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In J. Magalhães et al. (Orgs.), *Trabalho docente sob fogo cruzado*. UERJ, LPP.
- Machado, A. M., & Fonseca, P. F. (2025). Sofrimento psíquico e educação: a forma diagnóstica de viver (pp. 141–151). In C. Boto, D. Cara, & V. de M. Santos (Orgs.), *Desafios e reinvenções da escola pública*. FEUSP.
- Machado, A. M., Almeida, I. E., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In A. A. Anache & I. R. Silva (Orgs.), *Educação inclusiva* (pp. 21–35). Conselho Federal de Psicologia.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2010) Em defesa da escola: uma questão pública. Autêntica.

- Mauad, A. M. (2020, setembro 22). *A imagem da pandemia – 1918–2020*. Revista ZUM.
<https://revistazum.com.br/zum-quarentena/a-imagem-da-pandemia/>
 (Acessado em 5 de janeiro de 2026)
- Mbembe, A. (2023). *Necropolítica* (13ª ed.). N-1.
- Medrado, B., Spink, M. J., & Mélo, R. P. (2014). Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas. In M. J. P. Spink, J. I. M. Brigagão, V. L. V. do Nascimento, & M. P. Cordeiro (Orgs.), *A produção de informação na pesquisa social: Compartilhando ferramentas* (pp. 274–294). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Miranda, L. L., Sousa, M. A., Leite, M. B. G., Paula, G. F., Sousa, A. M. S. (2025). Efeitos da pandemia nas práticas de Professores/as Diretores/as de Turma: entre o reconhecimento e a sobrecarga. *Revista AMAzônica*, v. 18, p. 191-221.
- Miranda, L. L., Lavor Filho, T. L. de, Souza Filho, J. A. de, Gonçalves, L. T. de L., Soares, M. R. N., Mourão, L. C. C. B., Silva, P. F. J. da, Barros, A. M. C., & Pereira, L. C. H. (2021). Educação em tempos de COVID-19: As (im)permanências do uso de tecnologias nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 20.
- Miranda, L. L., & outros. (2020a). Jovens pesquisadores do cotidiano escolar: Uma análise do processo de pesquisa. In J. P. P. Barros et al. (Orgs.). *Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos*. Imprensa Universitária UFC.
- Miranda, L. L., Fine, M., & Torre, M. E. (2020b). Possible connections between intervention research (IR-Brazil) and critical participatory action research (CPAR-USA). *Trends in Psychology*, 28, 133–147.
- Miranda, L. L. (2018). A relação Universidade-Escola na formação de professores: Reflexões de uma pesquisa-intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 301–315.
- Moraes, M., & Tavares, G. (2014). Do “pesquisar COM” ou tecer e destecer fronteiras. In A. G. Bernardes, G. M. Tavares, & M. Moraes (Orgs.), *Cartas para pensar políticas de*

pesquisa em Psicologia (pp. 131–138). EDUFES.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2023). Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, 27, 1–25.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2025). Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. *Revista Sustinere*, 13, 67–88.

Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sinpro*, 5–20.

Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236.

Oliveira, D. A. (2004). Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), p. 1127-1144.

Oliveira, M. M. de. (2004). As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 945–958.

Organização Pan-Americana da Saúde (2024). Histórico da pandemia de COVID-19.

OPAS/OMS. Washington D.C. Recuperado em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

Paiva, T., Eiterer, C., & Miranda, M. A. S. (2024). Mulheres na docência: Experiências de professoras da educação básica em Divinópolis (MG). *Cadernos CIMEAC*, 14(2), 71–92.

Passos, E & Benevides, R B. (2015). Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escossia, L. da (orgs) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52–75). Sulina.

Palú, J., & Petry, O. J. (2020). Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: Cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. *Práxis Educativa*, 15, e2015317, 1–21.

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.

Psicologia & Sociedade, 17(3), 18–25.

Pinho, M. de F. M., & Alexandre, J. F. (2021). “Em toda parte só se ouvia falar em morte”: A gripe espanhola no Cariri (1918–1919). *Outros Tempos: Pesquisa em Foco – História*, 18(31), 249–273.

Pozzana de Barros, L., & Kastrup, V. (2015). Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52–75). Sulina.

Prefeitura Municipal de Fortaleza. (2025). Anexo I – Decreto nº 16.288, de 02 de junho de 2025: Quadro consolidado total do parque escolar. Diário Oficial do Município de Fortaleza.

Ramos, R. (2021). *Brasil foi o país que manteve escolas fechadas para alunos mais novos por mais tempo durante a pandemia em 2020, diz OCDE*. O Globo.
<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/brasil-foi-pais-que-manteve-escolas-fechadas-para-alunos-mais-novos-por-mais-tempo-durante-pandemia-em-2020-diz-ocde-25198658>

Renault, L. M. B. (2015). A análise em uma pesquisa-intervenção participativa: O caso da Gestão Autônoma da Medicação (Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense).

Renault, L. M. R. B. & Barros, M. E. B. de. (2016). O problema da análise em pesquisa cartográfica. In E. Passos, V. Kastrup, & S. Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 373–390). Sulina.

Ribeiro, D. M., Miranda, L. L., Feitosa, G. L., Cardoso, N. F. S., Oliveira, P. S. N., & de Oliveira, T. C. D. (2016). Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. *Revista de Psicologia*, 7(1), 81–

93. Recuperado de <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3675>

- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64–73.
- Rosa, H. (2017). Contra a invisibilização de um “poder fatídico”: Apelo à renovação da crítica do capitalismo. *Perspectivas*, 49, 17–36.
- Rosa, H. (2022). *Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna*. Vozes.
- Rossi, E. R. (2017). A educação escolar primária na Primeira República (1889–1929). *Série-Estudos*, 22(45), 159–171.
- Safatle, V., Silva Júnior, N. da S., & Dunker, C. (Orgs.). (2025). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Santos, A. V. (2020). Escolas como postos de socorros: Instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). *Revista Contemporânea de Educação*, 15(32), 1–18.
- Santos, A. V., & Couto, E. S. (2021). Instituições escolares e pandemias: A gripe espanhola na cidade do Rio de Janeiro (1918) e a COVID-19. *Educação & Sociedade*, 42, e247801.
- Santos, V. de M. (2025). Formação de professores e políticas educacionais: discutindo apagamentos e a centralidade ignorada. In C. Boto, D. Cara, & V. de M. Santos (Orgs.), *Desafios e reinvenções da escola pública* (p. 98–110). FEUSP.
- Saviani, D. (2008). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], v. 10, p. 147–168. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (4ª ed.). Autores Associados.
- Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (2026). *Protocolo de prevenção e mediação*

de crises em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras neurodivergências na perspectiva pedagógica. Secretaria Municipal da Educação.

<https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-divulga-protocolo-municipal-de-prevencao-de-criises-para-estudantes-com-tea-e-outras-neurodivergencias/>

Sennett, R. (2015). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (M. Santarrita, Trad.; 16ª ed.). Record.

Senkevics, A. S., & Alcantara, V. G. (2024). Nivelando por baixo: Pandemia e queda de aprendizado no ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, e10525.

Senkevics, A. S., & Bof, A. M. (2022). Desigualdades educacionais na pandemia: Análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sibília, P. (2012) *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.* Contraponto.

Silva, K. A. C. P. C. (2020). A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular (pp. 102–122). In A. M. C. Uchoa, Á. M. Lima, & I. P. F. S. Sena (Orgs.), *Diálogos críticos, volume 2: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* Editora Fi.

Silva, M. M. da, Silva, R. F. da, & Cunha Junior, H. (2023). O estudo das africanidades como instrumento de sistematização do ensino da história e cultura africana e afrodescendente. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 9(2), 161–178.

Silva, D. S. da, & Ferraro, J. L. (2024). Neoliberalismo, (bio)medicalização e educação: uma reflexão baseada em artigos de dossiês publicados entre 2014 e 2020. *Olhar de Professor*, 27, 1–18.

Souza, F. (2021). Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. BBC News Brasil. Recuperado em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>

- Souza, P. H. G. F., Hecksher, M., & Osorio, R. G. (2022). Um país na contramão: A pobreza no Brasil nos últimos dez anos [Nota Técnica n. 102]. Ipea.
<https://doi.org/10.38116/ntdisoc102>
- Veiga, I. P. A. (2004). Didática: Uma retrospectiva histórica (pp. 33–54). In I. P. A. Veiga (Org.), *Repensando a didática*. Papirus.
- Vieira, S. L. (2002). História da educação no Ceará: Sobre promessas, fatos e feitos. Edições Demócrito Rocha.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44).
- Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, J. M. E. (2014). Pista da entrevista: A entrevista na pesquisa cartográfica: A experiência do dizer. In E. Passos, V. Kastrup, & S. Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, p. 92–127). Sulina.
- Todos Pela Educação. (2025). Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia.
- Traversini, C. S., Lockmann, K., & Goulart, L. B. (2020). A educação em tempos de COVID-19: Ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, e2016289, 1–24.
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Tsallis, A. C., Almeida, B. P., Melo, R. C. D., & Bredariol, T. M. (2020). Do anonimato à política de nomes: Pesquisas de campo com teoria ator-rede. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 180–198. <https://www.redalyc.org/journal/4758/475863215011/html/>
- Zaccarelli, L. M., & Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE.BR*, 8(3), Artigo 10.
- Zanella, A. V., & Molon, S. I. (2007). Psicologia (em) contextos de escolarização formal: Das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Revista Contexto*, 12(20), 255–268.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n02/v07n02a03.pdf>

Zaccarelli, L. M., & Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE.BR*, 8(3), Artigo 10.

Apêndices

Apêndice A: Parecer do projeto de pesquisa

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA, PROMOÇÃO DE SAÚDE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: Luciana Lobo Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45292921.1.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.729.878

Apresentação do Projeto:

No primeiro semestre de 2020 as diretrizes sanitárias de isolamento social, por causa da pandemia causada pela Covid-19, demandaram a migração dos processos escolares presenciais para a modalidade remota. Após quase dois séculos de consolidação como uma das maiores instituições do mundo moderno, a Escola tem seu território, em boa parte do mundo e no Brasil, fechado. A pandemia embora disseminada entre as distintas

classes sociais, não as acomete igualmente. As desigualdades se expressam nas condições de acesso à: saúde, trabalho, alimentação, habitação, educação e tecnologia. O presente projeto pretende discutir os efeitos nos modos de subjetivação (FOUCAULT, 1977, 2013; MIRANDA, 2005) de estudantes e professores da Rede Pública de Ensino Médio do Estado do Ceará causados pela pandemia, e seus atravessamentos no

cotidiano escolar, seja de forma remota, híbrida ou presencial, visto ainda o cenário de incertezas. A ideia é que a universidade e as escolas participantes possam desenvolver pesquisas conjuntas. O projeto apresenta dois objetivos gerais que se articulam: Problematicar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação de estudantes secundaristas e professores da rede pública estadual do Ceará; Analisar a construção de uma pesquisa com secundaristas e professores, em que os mesmos sejam pesquisadores desse processo. O projeto tem como referencial teórico-metodológico a pesquisa-intervenção (PI) e a "critical participatory action research" (CPAR) que prevêem tanto a inserção e a intervenção na micropolítica do cotidiano institucional, quanto a

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

formação do sujeito/campo pesquisado como co-pesquisador. Através de um curso de extensão, pretende-se realizar uma formação e desenvolver pesquisas com 20 alunos e 10 professores de uma escola estadual, acerca dos efeitos da pandemia nos processos escolares, inserindo a escola como agente de promoção de saúde. Também serão realizadas (10) entrevista de manejo cartográfico. Todos os procedimentos metodológicos serão desenvolvidos em formato online pela Plataforma Google Meet com a devida autorização de gravação de imagem e áudio via TCLE e Termo de Assentimento.

Dados metodológicos importantes:

Tipo de Pesquisa

O projeto em tela ancora-se nas bases teórico-metodológicas da Pesquisa-Intervenção (PI) desenvolvida no Brasil e da Critical Participatory Action Research (CPAR) referente aos países de Língua Inglesa, sobretudo nos Estados Unidos.

Contexto da pesquisa

Levando em conta o contexto atual de distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), optou-se por se constituir a pesquisa no formato virtual/online. Os procedimentos acontecerão em formato remoto pela Plataforma do Google Meet. Deverão ser gravados os procedimentos com a devida autorização dos participantes.

Território da Pesquisa

A pesquisa será realizada em parceria com a EEFM Aloysio Barros Leal na cidade de Fortaleza. A escolha da escola foi devido está inserida em um território de periferia e de vulnerabilidade social, além de seu marcador geográfico à margem do centro da cidade, também ocorre pelo fato de serem conhecidos por terem altos índices de falta de saneamento urbano, precarização do nível de pobreza e da qualidade de vida e violência urbana, sobretudo na violência letal contra a juventude (CEARÁ, 2016).

Participantes da Pesquisa

Devido a Pandemia de COVID-19 o recrutamento dos participantes acontecerá de modo on-line por meio da Plataforma Google Meet. Serão convidados a participar do estudo estudantes, técnicos administrativos, docentes e gestão escolar da EEFM Aloysio Barros Leal.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos acontecerão em formato remoto, na plataforma Google Meet. Se

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

houver autorização dos participantes deverão ser gravadas, por meio do recurso de gravação que a própria plataforma disponibiliza para endereços de e-mail institucionais. Para isso, será obedecido a Resolução nº510, 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, no capítulo I e parágrafo XXII, em que afirma que a autorização poderá ser recolhida dos participantes na modalidade áudio e/ou vídeo confirmando o livre consentimento de participação na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- 1- Problematicar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos modos de subjetivação de estudantes secundaristas e professores da rede pública estadual do Ceará;
- 2- Analisar o processo de construção de uma pesquisa com secundaristas e professores de uma escola pública, em que os mesmos sejam pesquisadores desse processo.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos relacionados ao objetivo geral 1:

- Discutir a literatura recente acerca dos efeitos da pandemia da Covid 19 na educação escolar (aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e subjetivos)
- Analisar a função social da escola na contemporaneidade como promotora de saúde ou de cuidado em tempos de pandemia;
- Analisar as práticas discursivas de secundaristas e professores acerca dos efeitos de subjetivação decorrentes da Pandemia Covid 19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem ser evidenciados pela pesquisa consistem na exposição de fatores, causas, motivos e informações pessoais relevantes da vida do sujeito participante na pesquisa, podendo desencadear sentimentos e comportamentos de desconforto antes, durante e depois da pesquisa mediante participação no procedimento de questionário, entrevista e grupo de discussão no formato online. No entanto, tais riscos podem ser

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.729.878

elencados com possíveis reações consequentes como manifestações de aversão, mal-estar físico e psicológico. Portanto, a exposição de qualquer risco iminente ou agravante mais eufêmico manifestados terão suporte através de encaminhamentos a serviços de saúde de responsabilidade do pesquisador principal desta pesquisa, a saber, Luciana Lobo Miranda, CPF: 010.888.367-12. A partir do encaminhamento, o participante será acolhido e realizar-se-ão as devidas medidas de minimização dos riscos da pesquisa para o sujeito.

Benefícios:

Esta pesquisa poderá contribuir para os estudantes, professores, funcionários e grupo gestor da escola a fim de que possam compreender e que também possam lidar com ações e atividades desempenhadas de caráter participativo pelos jovens enquanto pesquisadores do seu próprio cotidiano escolar com relação aos atravessamentos dos processos escolares em tempo de pandemia de Covid-19 e promoção de saúde na escola.

Outro ponto de benefício se refere à produção de conhecimento científico, contemplando novas discussões acerca de práticas de pesquisas e metodologias ativas, situando os sujeitos enquanto co-pesquisadores do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os objetivos e a metodologia apresentados no projeto atendem aos princípios éticos a serem observados na execução de pesquisas na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A relatoria emite parecer favorável à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1729812.pdf	05/04/2021 19:14:23		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MODELO.pdf	05/04/2021 19:13:48	Luciana Lobo Miranda	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /**



Continuação do Parecer: 4.729.878

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	05/04/2021 19:12:35	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTADEANUENCIADAINSTITUICAO.pdf	05/04/2021 19:11:37	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Plataforma_Brasil.pdf	05/04/2021 19:11:24	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODELO.pdf	05/04/2021 19:10:54	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	05/04/2021 19:10:36	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_ParticipantesMaioresdidade.pdf	05/04/2021 19:09:58	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_Responsaveisdo Menor.pdf	05/04/2021 19:09:50	Luciana Lobo Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR_DE_IDADE.pdf	05/04/2021 19:09:36	Luciana Lobo Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	05/04/2021 19:08:21	Luciana Lobo Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Apêndice B: Guia para entrevista com professoras

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

O roteiro de entrevista a seguir faz parte da pesquisa. As perguntas serão respondidas de forma oral e a entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada.

Num primeiro momento, vamos conversar um pouco sobre quem é você e sobre sua trajetória como professora, depois falaremos sobre o processo de professorar durante a pandemia e pós-pandemia de covid-19.

A ENTREVISTA:

EIXO 1: DADOS PESSOAIS

Nome completo e como você quer ser identificado/a (nome fictício) na pesquisa?

Idade

Formação

Bairro que reside

Estado civil

Tem filhos? Se sim, quantos?

Como se enxerga em relação à classe social?

Cor autodeclarada?

Como se identifica em relação ao seu gênero?

EIXO 2: TRAJETÓRIA DO PROFESSORAR

Poderia nos contar sobre sua trajetória como professora? O que lhe atraiu na profissão? Formação, experiências, etc. Como foi a sua inserção na escola que você está lotada hoje?

Há quanto tempo leciona? Teve experiência como professora em outra rede de ensino/ outra profissão?

Qual o seu vínculo com a SME? Efetivo ou Substituto? Em qual distrito de educação você leciona? É o mesmo em que você estava durante a pandemia de Covid-19?

Qual ano/série estava lotada à época da pandemia de Covid-19? E qual é agora?

EIXO 3: PANDEMIA/PÓS-PANDEMIA/DISTANCIAMENTO SOCIAL

Como foi a sua experiência de viver a pandemia de Covid-19 exercendo a função de professor/a? (Presencialidade)

Como foi retornar a presencialidade? O que você sentiu?

Ao retornar, houve a necessidade de acolher as demandas emocionais de seus estudantes? Se sim, você se sentia preparada?

Passados três anos, você acha que ainda há algum efeito da pandemia no cotidiano escolar e na sua prática enquanto professor/a? Caso sim, quais? E hoje, como você se sente como professor/a (em sala regular)?

EIXO 4: ESTRATÉGIAS DE CUIDADO

Você praticou alguma estratégia de cuidado (atividade ou hobby) durante o período pandêmico e pós-pandêmico? Qual?

Essas foram as últimas perguntas. Você gostaria de acrescentar algo mais?