



REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DURANTE A PANDEMIA: PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Curriculum Reorganization During the Pandemic: Perspectives of School Management

Diessica Michelson Martins¹

Julia Stiebbe Callai²

Vidica Bianchi³

Jéssica Puhl Dalberto⁴

Eva Teresinha de Oliveira Boff⁵

Resumo: A pandemia, ocasionada pela Covid-19, exigiu a suspensão das aulas presenciais de todas as escolas brasileiras e do mundo. A fim de garantir aos discentes o desenvolvimento dos seus conhecimentos durante este período, foram necessárias alterações nos currículos e no trabalho dos profissionais da educação. Diante deste contexto, o presente artigo propõe uma reflexão sobre as reorganizações feitas no currículo e na prática docente, sob o olhar da gestão escolar de escolas públicas da Educação Básica, do Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo material empírico foi produzido por meio de questionários e entrevistas, analisados a partir da Análise Textual Discursiva. De forma indutiva, emergiram três categorias: a) As ações da coordenação pedagógica; b) As atividades pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante; e, c) O retorno das aulas

¹ Mestra e Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Bolsista Prosuc/Capes. Licenciada em Pedagogia pela Unijuí. Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-5947-5949>. diessicammichelson@gmail.com.

² Mestra em Educação nas Ciências pela Unijuí. Licenciada em Educação Física pela Unijuí. Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-7426-8681>. juliecallai@hotmail.com.

³ Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação nas Ciências Unijuí. Pesquisadora em Controle Biológico, nos temas: biodiversidade, interações ecológicas, educação ambiental, formação de professores e estudos de currículo. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências e em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade (Unijuí). Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-0277-0191>. vidica.bianchi@unijui.edu.br.

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências pela Unijuí. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão Escolar. Professora na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul – 36ª CRE/Ijuí. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2467-9113>. jessicadalberto@hotmail.com.

⁵ Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Professora e Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Unijuí. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>. evaboff@unijui.edu.br.

presenciais. Para potencializar a discussão, tornaram-se pertinentes os embasamentos teóricos de Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux e Peter McLaren. Os resultados produzidos revelam que as reorganizações curriculares perpassam a constituição da identidade e do sujeito. O papel da coordenação pedagógica foi essencial para subsidiar e amparar os docentes em suas dúvidas. Os professores reinventaram-se, e a escola pôde manter, mesmo que de forma diferente, o seu papel para o desenvolvimento dos estudantes. Ainda se encontram preocupações com o retorno às aulas, especialmente quanto à saúde dos sujeitos e os conteúdos defasados. Reconhece-se, no entanto, que o ensino presencial é insubstituível quando o objetivo é uma formação humana e emancipatória.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias digitais. Desigualdades sociais.

Abstract: The pandemic caused by Covid-19 required the suspension of classroom lessons in all Brazilian and world schools. In order to guarantee the development of students' knowledge during this period, changes were needed in the curriculum and in the work of education professionals. Given this context, this article proposes a reflection on the reorganizations made in the curriculum and in teaching practice from the perspective of school management in public schools in Basic Education, in the North and Northwest of Rio Grande do Sul. This is qualitative research in which the empirical material was produced through questionnaires and interviews, analyzed using Discursive Textual Analysis. Inductively, three categories emerged: a) The actions of the pedagogical coordination; b) Pedagogical activities and monitoring of student development; and, c) The return of in-person classes. To enhance the discussion, it became pertinent the theoretical foundations of Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux and Peter McLaren. The research's results reveal that curricular reorganizations permeate the constitution of people's identity. The role of pedagogical coordination was essential to support the teachers in their doubts. Teachers reinvented themselves so the school was able to maintain, even if in a different way, its role for the development of the students. There are still concerns about going back to classes, especially regarding the teachers and students' health and the outdated school content. It is recognized, however, that face-to-face lessons are irreplaceable if we are aiming at a human and emancipatory education.

Keywords: Remote teaching. Digital technologies. Social differences.

1 Introdução

Para realizar o planejamento das aulas e atender aos objetivos e metas educacionais, o docente precisa conhecer e ser parte efetiva na produção e no desenvolvimento do currículo escolar. Diante disso, ele é o responsável por colocar o currículo em prática e incorporar nas suas ações as finalidades educativas voltadas para o desenvolvimento do conhecimento humano. Com base na autonomia desse profissional e da escola, o currículo pode estar posto de diversas formas, seja por meio de conteúdos, projetos e/ou experiências. Isto nos permite adentrar nas reflexões acerca das possibilidades de reinventar o currículo conforme o contexto vivenciado.

Deste modo, falar sobre currículo requer uma apresentação sobre este documento, que contempla uma infinidade de conceitos. O currículo carece da integração com os fatores sociais e culturais, para promover aos alunos uma aprendizagem que produza significados e sentidos para eles. O preparo para o exercício da cidadania, com condições para que os mesmos tornem-se sujeitos políticos e críticos, em busca da concretização de um mundo mais justo e igualitário

(GIROUX; MCLAREN, 2008) faz parte da essência da educação. Moreira e Silva (2008) enfatizam que o currículo não trata somente da escolha dos conhecimentos sociais a serem ensinados de uma forma neutra, mas perpassa relações de poder, de interesse e de visões sociais, construindo identidades individuais e sociais específicas.

Os conhecimentos que integram o currículo são escolhidos de forma criteriosa, a partir de uma concepção do que se espera que seja o sujeito ideal, de acordo com uma determinada sociedade (SILVA, 2020). No ponto de vista de Silva (2020), o que constitui o currículo também é constituinte daquilo que somos e que nos tornamos enquanto sujeitos da nossa identidade. Desta forma, esse documento é situado no tempo, vinculado com a organização e com o contexto social do momento em que é concebido.

Ao levarmos em consideração que o ano de 2020 foi marcado pelos desafios impostos pela doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, cuja disseminação chegou à proporção de uma pandemia, como definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tornou-se necessário criar novos modos de ensinar e de aprender. A fim de prevenir a transmissão da doença, ante um quadro estatístico e sanitário devastador, e com um índice de vítimas que expandia diariamente, o distanciamento social tornou-se uma exigência, e a escola foi um dentre os diversos espaços que precisaram se adaptar e se organizar para atender às demandas do cenário atual.

Diante do fechamento das escolas, previsto para um período de quarentena, o passo seguinte foi planejar e adotar medidas que garantissem a continuidade das aulas. Assim, houve no Brasil, bem como em vários outros países, a mudança do ensino presencial para o remoto e, posteriormente, para o híbrido em todas as instituições de ensino. Essas duas últimas formas de ensino, respectivamente, se referem à transmissão das aulas em tempo real por meio de plataformas de comunicação (denominadas de síncronas), com oportunidade de atividades desconectadas (denominadas assíncronas). Em contrapartida, há a possibilidade da combinação entre o ensino presencial e propostas de ensino on-line de forma contínua, sendo que nesta modalidade as aulas não necessariamente ocorrem em tempo real; ele conecta estratégias de conteúdos que devem ser presencial e virtualmente.

A composição do currículo escolar teve evidência neste processo, uma vez que se tornou necessário pensá-lo e reestruturá-lo para a nova realidade vivenciada. No sentido da educação problematizadora, proposta por Freire (2020), utiliza-se de conteúdos programáticos para falar do currículo, construídos a partir das próprias experiências dos educandos, da realidade deles. Assim, o conteúdo é a devolutiva organizada e sistematizada daquilo que o povo entrega de uma forma desestruturada, seu contexto (SILVA, 2020).

Precisou-se, portanto, discutir quais os conteúdos de maior prioridade de ensino para os alunos, visando a não interromper o desenvolvimento e o aprendizado destes, bem como que fosse realizado de forma a abordar as diferentes realidades que a escola contempla. À vista disso, objetiva-se, neste estudo, compreender as reorganizações realizadas no currículo escolar e na ação docente, para garantir ao aluno o desenvolvimento dos seus conhecimentos durante a pandemia.

2 Procedimentos metodológicos

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, conforme a abordagem de Bogdan e Biklen (2013), pois enfatiza a interpretação em contexto e busca retratar a realidade de forma concreta e profunda. Já para a análise do corpus, optou-se pelos argumentos de Moraes

e Galiazzi (2020) sobre Análise Textual Discursiva (ATD), em função de sua característica dialógica que permite ao pesquisador vivenciar um processo de aprender, comunicar e interferir em discursos. Trata-se de um movimento fenomenológico (representado pelos argumentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e escritos em *itálico*) e hermenêutico (interpretação com base nos autores que fundamentam a pesquisa). A ATD é caracterizada por quatro focos: 1) Desmontagem dos textos; 2) Estabelecimento de relações; 3) Captação do novo emergente; e, 4) Processo auto-organizado (MORAES; GALIAZZI, 2020).

A pesquisa teve origem nas discussões realizadas na disciplina “Alternativas Curriculares Emancipatórias nas Diferentes Áreas de Saberes: Reflexões Epistemológicas”, vinculada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

O material empírico foi produzido, primeiramente, por meio de questionário, organizado no Google Forms, enviado para coordenadoras pedagógicas (CP) que atuaram (ou ainda atuam) em algum momento da pandemia na coordenação pedagógica. A pesquisa atendeu aos preceitos éticos, conforme parecer do Comitê de Ética da Unijuí nº: 4.940.703.

As questões tinham por objetivo identificar os sujeitos (cidade, rede e nível de ensino) e conhecer os processos de reorganização do currículo realizados nas escolas. Nesse primeiro momento de produção de dados, foram obtidas respostas de 12 CP, identificadas no decorrer do artigo com nomes fictícios.

Para aprofundar os pontos salientados no questionário, as participantes foram convidadas a participar de uma entrevista semiestruturada via Google Meet, e destas, seis aceitaram serem entrevistadas. Vale enfatizar que algumas CP, que fizeram parte desse segundo momento, convidaram outros sujeitos da gestão da escola para também participarem da conversa.

Quadro 1 – Identificação e forma de participação das coordenadoras pedagógicas e diretoras

Nome	Atuação, rede e nível de ensino	Forma de participação
Elen	CP em um escola de EI	Questionário e entrevista
Amanda	Diretora e CP em uma escola de Educação Infantil (EI)	
Ester	CP em uma escola estadual de Ensino Fundamental (EF) e Médio	
Isabel	CP em uma escola de EI	
Simone	Ex-CP dos Anos Iniciais (EF-I) em uma escola estadual	
Aline	CP de uma escola municipal de EI e EF	
Marta	Diretora em uma escola estadual de Educação Básica	Participou da entrevista junto com a CP Ester
Joice	CP em uma escola de EI	Questionário
Vera	CP em uma escola municipal de EI e EF	
Carla	CP em uma escola estadual de EF	
Gabriela	CP em uma escola estadual de EF	

Joana	CP em uma escola estadual de EF	
Cristina	CP de uma escola municipal de EI e EF	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O envio e respostas dos questionários, bem como a realização das entrevistas, aconteceram entre o período de 15 de maio a 9 de julho de 2021. Após a conclusão da produção dos dados, foi realizada a análise dos materiais obtidos nos questionários e nas entrevistas, seguindo os pressupostos da ATD. Com base nessa metodologia de análise, e com o intuito de localizar convergências e divergências entre as manifestações dos participantes, tornou-se pertinente transcrever as entrevistas. Na sequência, foram realizadas leituras minuciosas das transcrições e das respostas do questionário, que são o corpus da pesquisa.

Para prosseguir, foram selecionados os principais trechos de cada entrevista/transcrição e respostas do questionário. Diante desse processo ocorreram fragmentações, que sucederam novas reflexões e que permitiram situar ideias iniciais que abrangessem seus significados e emergiram as categorias finais, conforme pode ser visto no Quadro 2.

Para contribuir nas reflexões dos resultados obtidos e servir de aporte teórico nos metatextos, conferimos destaque aos seguintes pesquisadores: Henry Giroux e Peter McLaren (2008), que argumentam sobre a importância da valorização do professor como intelectual reflexivo; Tomaz Tadeu da Silva (2020), que discute o currículo como relação de poder e identidade; e Paulo Freire (1997, 2001, 2020, 2021), que contribui na reflexão do diálogo problematizador como processo de ensinar e aprender de modo a constituir sujeitos com autonomia, tendo a capacidade de intervir e transformar a realidade, acreditando sempre que a mudança é possível. Esses e outros argumentos contribuíram para o enfrentamento dos desafios da educação, provocados pela pandemia.

3 Resultados e discussões

Para compreender as reorganizações realizadas no âmbito escolar, apresentamos, a seguir, reflexões sobre as ações da gestão escolar, em tempos de pandemia, para garantir que professores e estudantes tenham um maior aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos remotamente, mediante as ferramentas e estratégias pensadas e disponibilizadas para este fim. Nesse viés, torna-se pertinente, no entanto, pensar a escola como uma instituição que, mesmo em tempos de crise como esta ocasionada pelo novo Coronavírus, tem um grande papel por conta de seus pressupostos pedagógicos e sociais, buscando, de forma moderada e cuidadosa, o retorno às aulas presenciais.

Trazemos, na sequência, alguns exemplos de como emergiram as categorias finais de análise, as quais são: a) As ações da coordenação pedagógica; b) As atividades pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante; e, c) Retorno às aulas presenciais.



Quadro 2 – Exemplos de como emergiram as categorias finais

Unidade de significado	Ideias iniciais	Categoria final
O papel do coordenador pedagógico na realidade escolar é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos juntamente com o professor, tanto individual quanto coletivamente. Dar suporte e apoio pedagógico ao professor para melhor realizar sua prática educacional, considerando as necessidades do contexto atual.	Acompanhamento do aluno	As ações da coordenação pedagógica
	Suporte e apoio pedagógico	
O papel inicial foi ouvir, dar colo, acolher os choros, as dúvidas [...] Estar ali sempre do lado, auxiliando, deixando 90% das vezes a parte burocrática, que é do diretor, de lado para sentar com eles e conversar, achar o melhor caminho, um jeito que não existe, mas que a gente teria que inventar para dar conta disso tudo.	Acolhimento dos professores	
	Acompanhamento do professor	
	Procedimentos administrativos	
No início do ano de 2020, foi realizada uma pesquisa de levantamento sobre quais recursos e tempo cada família tinha para a realização e acompanhamento das atividades em casa. A maioria das famílias de nossa escola são "pais jovens" e tem acesso e compreensão sobre as mídias, isso foi um facilitador de envio e recebimento das atividades.	Recursos da família	
	Acompanhamento das atividades realizadas no espaço familiar	
Também surgiu a plataforma do Google sala de aula, o Google Classroom. Através deste intermédio a gente já achou um pouco mais fácil, um pouco mais dinâmica a aula, porque daí surgiu o meet [...] a gente conseguia fazer as aulas através do meet [...] só que o google veio lá no mês de agosto, veio mais tarde.	Recursos tecnológicos	
	Aulas online	
O importante agora é desemparedar as crianças. Porque eles passaram muito tempo dentro de casa, na frente da TV, na frente do celular. Agora nós precisamos resgatar, tirar eles de dentro dessa sala e levar no pátio para explorar todas as habilidades deles.	Socialização	Retorno às aulas presenciais
	Sedentarismo	
	Explorar outros ambientes	
A gente percebeu que a maioria se tornou mais dependente das pessoas, do que independente. Nós sempre trabalhamos para eles terem a independência de ir ao banheiro sozinho, de procurar a sua mochila sozinho, de pegar o seu material. E a gente percebe que eles voltaram mais dependentes, tanto emocionalmente quanto nas percepções pessoais de organização, de higienização... Eles precisam muito que o professor auxilie. O maternal eu digo que eles têm 3 aninhos, que já vão no banheiro sozinho, fazem as necessidades sozinhos, eles precisam bastante de acompanhamento, do que a gente teria um maternal mais avançado se tivesse desde fevereiro a escola funcionando.	Perda da autonomia	
	Emoções	
	Acompanhamento no retorno às aulas presenciais	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na sequência, portanto, apresentamos os metatextos com os entendimentos elaborados a partir dos movimentos fenomenológico e hermenêutico.

3.1 As ações da coordenação pedagógica

Nos anos de 2020 e 2021 muitas mudanças aconteceram em todas as escolas, independente dos níveis e das etapas de ensino. Tais adaptações ocorreram em curto prazo, em que os profissionais da área se reinventaram, pensaram nas possibilidades de um ensino remoto e organizaram o planejamento previsto. Questões como: O que fazer? Como fazer? Como garantir que todos os estudantes tenham acesso às aulas remotas?, foram a pauta principal destes dois anos.

As indagações supracitadas trouxeram uma série de desafios para as escolas, estudantes, professores, gestores e famílias. Deste modo, o que havia sido projetado para o exercício letivo do ano de 2020, a princípio foi deixado de lado, com o desconforto de que poderia não vir a ser utilizado. Além da necessidade de reformular as atividades, as avaliações também demandaram novos olhares e adequações.

Na escola, os sujeitos interagem, seja entre aluno-aluno ou professor-aluno e, assim, as crianças, em especial, aprendem sobre aptidões sociais como a colaboração e a cooperação. As brincadeiras com outras crianças representam a capacidade interativa na primeira infância, e nestas os alunos demonstram sua vivência de mundo, seus valores; por meio dessas interações pode acontecer um processo de aprendizagem de novos saberes. O olhar pedagógico do docente, nesses momentos, é primordial, o que muitas vezes não havia possibilidade de acontecer em um ensino remoto, e se tornou uma das preocupações dos professores e da gestão escolar.

Conforme comentado por Isabel, as professoras estavam preocupadas com a interação entre as crianças: “Uma coisa que as professoras relatavam é como a gente vai observar a criança na ação?”. Nesse viés, a coordenação pedagógica foi de suma importância, para criar estratégias e ajudar os docentes a lidarem com as dificuldades do novo modelo de ensino. Esses profissionais foram em busca de soluções para otimizar as ações pedagógicas, seja criando espaços para acolhida ou oferecendo formação nesse contexto.

Sabemos que, em tempos normais, a coordenação pedagógica se detém principalmente nas funções de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, mediar e liderar momentos de formação, atender a famílias, manter a conexão/relação entre todos os sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento dos discentes e orientar os docentes em suas práticas pedagógicas.

O papel do coordenador pedagógico na realidade escolar é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos juntamente com o professor, tanto individual quanto coletivamente. Dar suporte e apoio pedagógico ao professor para melhor realizar sua prática educacional, considerando as necessidades do contexto atual (VERA).

Assim como aumentou a demanda dos professores durante a pandemia, todavia, a CP também teve suas exigências e funções elevadas, e para a profissional foi acrescida, sobretudo, a parte afetiva. Afinal, os professores não compartilhavam apenas suas dúvidas sobre a organização e o planejamento de suas aulas, mas também diversas sensações, como angústias, incertezas, medos e ansiedade. Em consonância a isso, Freire (1997) ressalta que o medo é algo normal, uma forma de manifestar que estamos vivos, mas que, no entanto, este medo não pode nos imobilizar.

As CPs destacam:

O papel inicial foi ouvir, dar colo, acolher os choros, as dúvidas [...] Estar ali sempre do lado, auxiliando, deixando 90% das vezes a parte burocrática, que é do diretor, de lado para sentar com eles e conversar, achar o melhor caminho, um jeito que não existe, mas que a gente teria que inventar para dar conta disso tudo (AMANDA).

Todas as vezes que nós tínhamos esses encontros, sempre ouvindo a fala delas, as angústias, as alegrias, aquela coisinha que foi minúscula mas que foi legal e deixou elas felizes, então eu acredito que nesse momento eu tê-las ouvido ajudou bastante (SIMONE).

Em vista disso, é perceptível que a dialogicidade esteve presente nas interações entre CP-professor, fortalecendo seus vínculos e criando uma parceria influente para juntos progredirem nas ações que precisavam ser realizadas. Os esforços de ambos foi o que tornou possível efetivar a ação-reflexão para a qualificação das suas práticas pedagógicas e, em consonância, o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Nós começamos a pensar formas de viabilizar para que os vínculos fossem mantidos “o que é que nós faríamos para que os professores pudessem continuar com as suas aulas mantendo os vínculos com os alunos?” Esse foi o nosso primeiro pensamento e primeira tomada de decisão (ALINE).

Mesmo com todo empenho, porém, foi complexo compreender como poderiam acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes – principalmente o das crianças – por estarem distantes deles, e isso era o que mais os deixava angustiados. “Afinal, aonde na história das escolas da EI a creche fechou?” (AMANDA). As demandas da escola são amplas e modificam-se de acordo com as transformações que acontecem no mundo, e dessa vez não seria diferente, no entanto, não se esperava que isso demandaria alterações imediatas.

Porque até então ninguém tinha falado nada que poderia vir a surgir essa situação. A gente sabia que havia começado a pandemia, mas não sabíamos até quanto ela era de grave. [...] a gente pensou “como vamos fazer”, porque era tudo tão diferente daquilo que a gente estava acostumado (MARTA).

Ser professor é isso: estar constantemente lutando contra o tempo, contra a desigualdade e, nesse contexto, principalmente, sempre a favor de atualizar-se e de refletir para contemplar as novas demandas do ensino. Nesse sentido, Freire (2001, p. 40) remete que “umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo”, ou seja, isso faz parte da vida dos docentes. Estes se re(formam) durante toda a sua trajetória profissional, junto com suas experiências e vivências e com o coletivo de pessoas que os cercam.

Ver sua sala de aula se tornar uma tela é algo que muitos professores não esperavam e, até mesmo, não queriam. Dentre os motivos por que isso os atormenta, é pelo simples fato de que a formação inicial não contempla estudos sobre o uso das tecnologias no ensino e, sendo assim, não havia a compreensão e nem a preparação para a mudança de um ensino presencial para um ensino remoto.

Neste contexto, destacam-se as fragilidades docentes diante dos recursos tecnológicos, pois as escolas, até aquele momento não tinham vivido a pressão e a necessidade do uso das tecnologias em sala de aula. “Nós temos professores de várias idades, alguns sabem mexer com tecnologia e outros não” (ISABEL). Esse excerto nos remete à formação continuada dos

docentes, que foi imprescindível para os mesmos se capacitarem e se sentirem preparados para utilizar alguns recursos tecnológicos em suas aulas.

Até teve uma certa dificuldade porque a formação dos professores começou em agosto, bem no período que deveria começar a usar a plataforma daí que começou a formação dos professores, na verdade os professores começaram despreparados, porque a gente começou a entender a plataforma no final do ano de fato (MARTA).

Algo que os professores não tinham, no entanto, era tempo, e isso os impedia de se dedicarem profundamente nas formações voltadas às tecnologias. É nesse momento que o coletivo prevalece: “Foi um apoio, quem sabia mexer com alguma coisa auxiliou. Quem não sabia aprendeu” (ISABEL).

Então um sempre auxiliando o outro... É sempre assim nos grupos de professores. Sempre tem aqueles que têm mais facilidade com as mídias, aqueles que dominam e que já fazem vídeos e tem os outros que têm mais dificuldades ou que são mais resistentes. Então teve dias e dias, teve trocas de experiências, teve dias que se reuniram na escola para se ajudarem, pra mostrar como fazia [...] (MARTA).

Freire (2021) destaca que o ensino exige pesquisa, que oferecerá possibilidades de intervir, contatar e conhecer novidades, mas que esta pode acontecer de diferentes maneiras, por exemplo, pesquisar em contexto, entre pares ou por meio da socialização de saberes. É assim que o professor constituirá a sua bagagem e sua identidade docente: sendo um professor pesquisador.

O professor precisa criar alternativas para conseguir dar conta das demandas que o mundo exige em uma velocidade acelerada, especialmente no uso das tecnologias, para mediar o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental a busca por desenvolver, experimentar, refletir e trocar experiências com os demais professores sobre diferentes propostas educativas, para possibilitar ao aluno a construção do conhecimento, sem a interação a que estavam acostumados com o ensino presencial.

Mas, então, surge outro questionamento: Um professor que domina uma ampla lista de aplicativos, recursos e ferramentas tecnológicas é o professor mais competente em tempos de pandemia? No ensino e na aprendizagem, para que os objetivos sejam alcançados, é preciso superar a concepção de que basta o domínio tecnológico ou teórico, visto que não é suficiente que os profissionais da educação estejam inseridos no universo cibercultural, mas é imprescindível que compreendam a didática e a pedagogia do ensino.

Mesmo com tantos empecilhos e descrenças, professores e a gestão escolar encontraram estratégias e subsídios para apropriar-se e compreender esse novo cenário da educação. Deste modo, encararam tudo de forma coletiva, como comenta Isabel: “Foi um trabalho feito em conjunto [...]”, sendo os desafios uma nova possibilidade de garantir o ensino e a aprendizagem, num momento histórico pelo qual a educação estava sendo obrigada a passar.

3.2 As atividades pedagógicas e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante

A pandemia e as estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem de modo remoto acentuaram ainda mais um assunto polêmico: a desigualdade social, que, neste período, mais precisamente referiu-se ao acesso aos recursos e tecnologias digitais. Por sua vez, essa

desigualdade implicou nas possibilidades de acompanhar o ensino, a construção e o desenvolvimento do conhecimento por parte de alguns estudantes.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os mesmos “[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, art. 53, inciso I). A escola, assim como todos os profissionais que nela atuam, têm consciência deste fato, uma vez que foi e continua sendo um assunto debatido: “[...] a gente foi se questionando: como a gente vai deixar essas crianças desamparadas? Elas precisam também de um suporte, a família precisa” (AMANDA).

Foi imprescindível a realização de um levantamento de dados, para saber as condições de acesso à internet e às tecnologias por parte dos estudantes e das famílias, para dar sequência aos planejamentos e disponibilizar os conteúdos, materiais e atividades. A CP Ester salienta que “no início do ano letivo realizamos uma busca junto às famílias sobre o acesso às tecnologias e informatização [...]”. Neste mesmo sentido, outras CPs também afirmam que

No início do ano de 2020, foi realizada uma pesquisa de levantamento sobre quais recursos e tempo cada família tinha para a realização e acompanhamento das atividades em casa. A maioria das famílias de nossa escola são "pais jovens" e tem acesso e compreensão sobre as mídias, isso foi um facilitador de envio e recebimento das atividades (ISABEL).

[...] Levantamento de quem eram os alunos, quem podia ter, quem não podia, quem tinha internet, quem não tinha... Depois a CRE foi nos organizando, tanto que a gente fez vários tipos de planejamentos, fomos modificando, fomos melhorando, crescendo juntos (MARTA).

Com o diagnóstico realizado, o WhatsApp se tornou, no início da pandemia, um dos aplicativos mais utilizados para o compartilhamento de atividades e informações da escola. Nesse sentido, vale salientar que as redes sociais não foram criadas para a atividade de ensino, mas para facilitar as conexões e a comunicação entre os sujeitos. A situação posta, todavia, fez com que professores e gestão escolar explorassem e adequassem estas ferramentas a favor da educação, facilitando o contato entre professor-aluno-família.

Algumas escolas já possuíam este meio de comunicação, entretanto, este se intensificou nesse período. Mesmo sendo um aplicativo muito utilizado, as CP ainda relatam dificuldades: “há famílias que nem WhatsApp tinham, eram raros os casos, mas tinha [...]” (SIMONE). Outras famílias utilizavam o aplicativo, porém, possuíam celulares com pouca memória RAM, o que dificultava o recebimento e armazenamento das atividades propostas enviadas pelos professores.

Outra preocupação abordada é o cumprimento dos conteúdos curriculares. Cumprir com toda a grade curricular em sala de aula no decorrer de um ano letivo presencial já é um desafio para os professores, e no ensino remoto, diante de suas particularidades, essa dificuldade foi exacerbada. Por este ângulo, Aline enfatiza que:

Nossa preocupação também era relacionada ao que os professores iriam trabalhar. Nós temos o nosso documento orientador municipal, que tem como base a BNCC [...] E quando veio essa questão de reformulação do documento, fazer um documento base para a pandemia, por exemplo, como o Estado fez com algumas competências básicas para serem trabalhadas no ano. Mas, nós conversamos e julgamos que não teríamos condições de fazer isso. Cada turma tem as suas peculiaridades. E daí como que eu

vou dizer o que é básico para uma turma? [...] tem uma disparidade muito grande dentro da própria turma [...] E cada professor tinha a liberdade de ajustar aquilo que estava trabalhando [...] contemplando o que estava na BNCC.

Diante disso, Simone entende que esta “é uma geração que, quer queira, quer não, ela vai levar resquícios desse período”. Ao pensar em seu trabalho também como professora, a CP problematiza até que ponto realmente os conceitos trabalhados serão apropriados pelos estudantes:

Tem coisas que tem uma faixa etária que te permite, a alfabetização por exemplo, tem uma idade apropriada, então quem não alfabetizou até ali como fica? [...] E mesmo que aquele conceito seja repostado, qual é a maturidade, naquele momento, a criança vai conseguir se apropriar ou já passou o tempo, já passou o período? Enfim, gostaria muito que fossem sanadas as lacunas, mas sendo bem realista acho que não, uma boa parcela vai ficar com defasagem.

Pelo fato de não haver um currículo específico para essa modalidade de ensino, a escola precisou refletir sobre o mesmo que já é previsto para as aulas presenciais, o qual foi reorganizado para se adequar à realidade deste período. O currículo escolar não deve ser algo imutável, mas, pelo contrário, entendido como algo em movimento, sendo repensado, refletido de acordo com o momento atual. Diante disso, é um documento que precisa ser aberto e flexível, sem perder seu foco principal – a aprendizagem significativa e relevante e a busca do desenvolvimento integral dos estudantes.

No entendimento da mesma CP, entretanto, na realidade da escola, não se conseguiu atender ao foco principal do currículo de forma plena:

Esse ano, por exemplo, tem a matriz de referência, que foi criada uma matriz, uma espécie de mistura, enxugamento, da BNCC com o Referencial Curricular Gaúcho e se transformou numa matriz de referência, que é compilar conceitos do ano passado com conceitos do ano seguinte. Mas se eu olhar a matriz das ciências, ele ficou muito muito enxugado. Na minha realidade de escola...eu tinha plena certeza de que eu trabalharia muito além do que a matriz estava prevendo, só que, lógico, a matriz tem que considerar que nem todas as escolas do estado são como a nossa. Em função disso a matriz ficou bem enxugada. Então quando que se vai conseguir repor aqueles conceitos que ficaram para trás?

Com os desafios do cenário pandêmico e, considerando os direitos dos estudantes, Joice afirma que “foi necessário adaptar-se ao novo, adotando novas estratégias metodológicas tornando a aprendizagem mais significativa”. Os professores, portanto, precisaram reinventar-se e organizar “[...] atividades pedagógicas que viessem a somar no desenvolvimento [...]” dos discentes (ISABEL).

Outrossim, novas possibilidades começaram a surgir, com o intuito de intensificar o planejamento e o acesso às atividades.

Também surgiu a plataforma do Google sala de aula, o Google Classroom. Através deste intermédio a gente já achou um pouco mais fácil, um pouco mais dinâmica a aula, porque daí surgiu o meet [...] a gente conseguia fazer as aulas através do meet [...] só que o google veio lá no mês de agosto, veio mais tarde (MARTA).

Postagem de atividade na Plataforma EducarWeb, que é um recurso formal da comprovação do envio das aulas aos alunos (VERA).

Mesmo assim, nem todos os estudantes estavam sendo contemplados, pois “alguns tinham dificuldades então em participar até por causa das ferramentas, porque nem todos tinham acesso” (MARTA). Considerando a responsabilidade que a escola possui, foi necessário, então, que os professores organizassem atividades por “meio físico (impressos), para os alunos que não têm acesso a internet” (VERA).

Em relação à EI e aos EF-I, percebe-se que, para além da preocupação com o desenvolvimento dos alunos, também se atentou à necessidade de manter o vínculo das crianças com a escola. Amanda salienta que foram organizados *kits*, “alguma coisa assim que pudesse levar para as famílias algo que auxiliasse eles no desenvolvimento do próprio filho e que relembraassem as crianças do que vinha acontecendo também na escola para que não se perdesse esse vínculo.”

O sucesso da aprendizagem também depende da relação entre professor e aluno, da amizade, do companheirismo, da empatia e do diálogo estabelecido entre eles. Não se ensina sem criar vínculo com os alunos. Neste sentido, Freire (2021) ressalta que a prática educativa envolve a afetividade, a alegria, a capacidade científica e o domínio técnico a serviço da mudança.

O valor afetivo se fez presente, por exemplo, em itens incluídos nos kits entregues para as crianças, que além disso, tinham o intuito de instigá-las a explorar e estimular o aprendizado, conforme os relatos a seguir:

Já foram livros de histórias físicas, histórias que elas confeccionaram, fantoches, receitas de tintas... a gente fez baciadas de massinha caseira e mandou para casa com ideias de fazer escultura. Já mandamos bergamotas do nosso parquinho porque eles adoravam vir e sentar embaixo do pé de bergamota... são todos baixinhos os pezinhos e eles pegavam e descascavam (AMANDA).

Os kits pedagógicos continham tintas, folhas e materiais da natureza. Assim, coisas que eles pudessem manusear em casa e que os pais não teriam tempo de fazer aquilo. Então a gente mandava praticamente os kits prontos de cada atividade, com a impressão do que deveria ser feito e com uma foto de exemplo ainda, para os pais terem essa base (ISABEL).

[...] a gente fazia, colocava num pacotinho, sempre com muito carinho, sempre tinha um algo a mais ali. Num dos momentos a gente fez um pacotinho com bolacha, que era costumeiro servir na merenda, giz, para eles poderem brincar também [...] fizemos drive-thru para entregar as atividades, foi algodão doce, tinha balões, tudo decorado. No projeto do Mario Quintana, tivemos uma tarde em que nós todos fomos na escola, uma das professoras se caracterizou de Mario Quintana, e todos nós recitamos uma das poesias dentro da biblioteca para eles sentirem o ar, o ambiente de novo, foi transformado num link e foi mandado para eles também [...] Na semana farroupilha fizemos uma mateada virtual. Naquela tarde tinha sido recomendado que quem pudesse fizesse seu bolinho de chuva e seu chimarrão [...] Depois eu peguei o notebook e sai pela escola mostrando. E eles estavam enlouquecidos porque eles ficaram com saudade daquele ambiente (SIMONE).

À vista disso, percebe-se a presença da amorosidade no educar, que, de acordo com Freire (2020), é fundamental para uma educação dialógica, sobretudo porque “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2020, p. 110).

Educar, no entanto, não é o único papel do professor progressista, pois este tem, de outro lado, a aprendizagem, que faz parte da dinâmica de sua profissão (FREIRE, 2021). Sendo assim, cabe refletir acerca das aprendizagens dos estudantes, outro ponto desafiador para os docentes, pois estes “[...] precisavam fazer um relatório de aprendizagem dessa criança” (ISABEL).

Para acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, as escolas necessitam das devolutivas das atividades; reconhece-se, contudo, que este acompanhamento a distância não é tão eficaz quanto o presencial. Para isso, foi necessário esclarecer aos estudantes e aos responsáveis acerca dessa atribuição, a qual a mesma CP esclarece:

Foram feitas bastantes falas e vídeos explicando a importância da preparação do ambiente, de deixar a criança explorar livremente, não interferir no momento da atividade [...] A gente tentou preparar os pais para eles compreenderem um pouquinho do pedagógico da escola, mas foi uma tarefa difícil. A gente fez os vídeos com as profes falando da importância das atividades (ISABEL).

O olhar pedagógico, entretanto, estava distante de compreender o todo que estava acontecendo com cada criança, visto que as devolutivas das atividades aconteciam, na maior parte das vezes, “[...] através de fotos” (ELEN). Além disso, conforme salienta Marta, “os que retiravam (o material com atividades) assim físico, se tinha WhatsApp ele até devolvia via WhatsApp [...] se não eles traziam até a escola”. No caso da EI, Isabel ressalta que as professoras “pediam para os pais relatarem, mandarem um vídeo. Mas era diferente, não era o nosso olhar, era o olhar do pai”.

Os vídeos foram fontes de acompanhamento importantes para o docente, uma vez que forneciam mais informações que outros meios, por exemplo, as fotos. Foi por meio dessas devolutivas que os docentes organizaram, sobretudo na EI, as próximas atividades, pois, conforme Amanda esclarece, “[...] sempre partiam daquilo que elas (as professoras) percebiam que era mais necessário naquele momento. [...] Elas captavam ali no grupo o que as crianças estão perguntando ou o que elas estão mais interessadas no momento e elas organizam”.

Neste contexto, entende-se que o professor deve estar atento às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois é a partir desta percepção que o professor organizará o seu trabalho. Freire (2021) afirma que é por meio dos gestos, da fala e das construções coletivas que o professor proporciona, que ocorre o processo de aprendizagem do aluno, sendo o papel do docente

[...] contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2021, p. 68-69).

Percebe-se, portanto, que o currículo não aborda questões meramente técnicas, voltadas a procedimentos e métodos, mas é “considerado um artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7). Qualquer mudança curricular deve passar pelo processo de interpretação e negociação dos significados em que estão envolvidos os professores e os alunos” (MOREIRA; SILVA, 2008).

Questões como as abordadas anteriormente – o acesso à educação e aos meios de comunicação necessários e, especialmente a decisão do que seria ou não ensinado para as crianças, visando a reduzir a defasagem do conteúdo – perpassam a realidade social dos alunos e a constituição de seu futuro. Isto nos aponta para os entendimentos de Giroux (SILVA, 2020), os quais pensam o professor como um “intelectual crítico”.

Se desejamos um currículo capaz de oportunizar a emancipação e dar voz à escola e aos alunos, os aspectos social, cultural, econômico e político devem ser entendidos como objetos de análise e avaliação escolar. Para tanto, é necessária uma atenção à teoria social crítica na formação docente, de forma que possibilite a ele compreender e avaliar os significados que os alunos constroem sobre si e sobre a escola, como uma forma de empoderamento (GIROUX; MCLAREN, 2008).

Giroux e McLaren (2008) defendem que, para a escolarização cumprir seu papel na vinculação entre conhecimento e poder – uma vez que o poder e o saber interagem para desvalorizar o capital cultural de grupos subordinados –, é preciso formar professores que pratiquem o discurso da democracia e da liberdade. A formação docente, diante disso, não deveria se ver separada das dinâmicas vividas dos movimentos sociais, mas, sim, buscar por uma docência que possibilite aos alunos reconhecer a opressão e a dominação, bem como resisti-la e superá-la, com vistas a uma sociedade mais democrática (GIROUX; MCLAREN, 2008).

3.3 Retorno às aulas presenciais

As escolas se organizaram para receber seus alunos, atendendo as recomendações, para evitar a disseminação do coronavírus. A experiência da pandemia ocasionou diversos impactos, não apenas na aprendizagem, mas também no desenvolvimento socioemocional, em razão do isolamento social e do distanciamento escolar.

Neste momento de volta às aulas, a melhor forma de acolher os estudantes é ajudá-los a lidar com os próprios sentimentos, mediante a interação e momentos de conversa e de escuta, individual e coletiva. Diversos são os motivos para o acolhimento, pois os alunos passaram e passam por diversas experiências durante a pandemia, como as mudanças de rotina, o isolamento social, o distanciamento escolar e o medo da contaminação. Estas, por sua vez, precisam ser consideradas pelos professores nos momentos de interação e acolhida, visto que foram significantes na constituição dos mesmos.

A interação é fator essencial para o desenvolvimento das crianças, pois é o elo inicial do sujeito com o mundo, de caráter construtivo e cooperativo, que envolve todos os sujeitos, principalmente no espaço escolar. Para Freire (2020, p. 96), isso não é diferente, pois ele defende a ideia de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O ensino e a aprendizagem, assim como a empatia e o respeito mútuo, são fundamentais ao desenvolvimento moral, que, porventura, é propiciado pelo ato de interagir.

O estar afastado da escola separou a maioria das crianças de seus pares; deste modo, compreende-se a relevância das aulas presenciais, em que os sujeitos são capazes de interagir de forma eficiente, algo que não era possível por intermédio do ensino remoto. Para exemplificar essa ideia, a CP Amanda relata que “a maioria das famílias não têm outras crianças, então eles estavam sozinhos no meio de adultos. Eles não tinham outras crianças para interagir”. Para as crianças da EI, portanto, a interação ganha destaque, uma vez que é por meio

dela que ocorrem as primeiras lições para a vida, tais como compartilhar, expressar-se e socializar-se.

Adequar o ensino significa ter o foco na aprendizagem, refletir sobre o que é mais significativo para os alunos. Assim, foi preciso reorganizar os conteúdos de acordo com a nova realidade educacional, revendo também seus objetivos. O ensino remoto fez com que os aprendizados não fossem desenvolvidos do mesmo modo do presencial e nem "satisfatório" para muitos professores. Como exemplo, trazemos o que a CP Simone salienta: “verificou todas as lacunas que ficaram por conta desse distanciamento. Crianças do pré que vieram para o primeiro ano, o quanto as atividades de pré-escola como a motricidade fina, fizeram falta”. Nesta mesma perspectiva, a CP Isabel relata que:

A gente percebeu que a maioria se tornou mais dependente das pessoas, do que independente. Nós sempre trabalhamos para eles terem a independência de ir ao banheiro sozinho, de procurar a sua mochila sozinho, de pegar o seu material. E a gente percebe que eles voltaram mais dependentes, tanto emocionalmente quanto nas percepções pessoais de organização, de higienização... Eles precisam muito que o professor auxilie. O maternal eu digo que eles têm 3 aninhos, que já vão no banheiro sozinho, fazem as necessidades sozinhos, eles precisam bastante de acompanhamento, do que a gente teria um maternal mais avançado se tivesse desde fevereiro a escola funcionando.

O mesmo aconteceu com crianças dos EF-I, e a CP Simone relata um episódio onde isso se expressa nitidamente:

A gente viu que, uma... está me faltando a palavra, não é imaturidade, mas chegou um ponto que a criança chorou na sala de aula porque ela não conseguiu fazer de fato tudo, porque em casa, embora ele fosse uma criança boa, que aprendia e fazia tudo, ele estava tendo assistência da família provavelmente até na hora de explicar, então quando chegou de volta na escola, ele se deparou com a rotina de novo, e teve um momento de frustração.

Logo, é necessário refletir sobre a escola como local de dialogicidade para a libertação desses sujeitos. O diálogo precisa ser parte do processo de ensino e de aprendizagem, seja entre professor-professor, estudante-professor, estudante-estudante e, vale ressaltar que tais relações não ocorrem apenas por meio da conversa, mas que se faz presente também nos momentos lúdicos – jogos, músicas e brincadeiras. A autonomia e o desenvolvimento são, sobretudo, algo que a escola, como espaço para a liberdade, proporciona, mas no momento que houver a interação entre sujeitos, e não quando este estiver desconectado do mundo, abstrato e/ou isolado (FREIRE, 2020). A volta às aulas de forma presencial, portanto, foi fundamental para oportunizar a liberdade que Freire (2020) enfatiza ser relevante para o desenvolvimento e, nesse contexto, para a aprendizagem dos estudantes.

Conforme relatos das CPs, o ensino presencial, para além de ser melhor para as professoras acompanharem, como Isabel ressalta que “para nós estar presente é mil vezes melhor, pelo fato de acompanhar simultaneamente: Você preparou a atividade, preparou o momento pedagógico e você está ali, registrando com foto, vídeo, anotando alguma coisa, alguma fala, a interação deles”, as crianças também “[...] estavam querendo... é uma alegria! Eles sentiram muita falta do contato com o coleguinha e estão bem felizes e animados”. (AMANDA). Além disso, percebeu-se a empolgação das crianças ao retornarem à rotina das aulas presenciais: “as crianças maiores chegaram felizes na escola. Eles queriam ver minha profe, meu colega” (ISABEL).

Em vista do que o ensino remoto acarretou no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo no desenvolvimento das crianças da EI, Elen acredita que “o importante agora é o desemparedar a criança também né, porque eles passaram muito tempo dentro de casa, na frente da TV, na frente do celular, agora nós temos que resgatar, tirar eles de dentro desta sala, levar eles pro pátio, explorar todas as habilidades deles”. Isabel corrobora com tal perspectiva, enfatizando sua visão ao acompanhar a volta às aulas presenciais. Para ela, as crianças

Se sentem bem felizes em partilhar os brinquedos, em partilhar atividades, encostar no coleguinha. Porque aqui na creche a gente não está fazendo distanciamento social das crianças, até porque não tem como, eles não têm essa compreensão ainda desse distanciamento social.

Apesar de a interação de forma presencial possibilitar grandes proveitos para o processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, foram necessárias mudanças nesta modalidade, para assegurar e zelar pela segurança e saúde dos professores e estudantes nas escolas em relação à Covid-19. Foram organizadas “caixas separadas, que em cada momento a profe utiliza aquela caixa e depois para ser higienizada depois e utiliza brinquedos que já estão higienizados” (ISABEL). Além disso, outras restrições foram necessárias, como não emprestar ou trocar materiais entre os colegas e, principalmente, o uso obrigatório de máscaras e álcool gel. A mesma CP expõe que “nós estamos sem pátio também, não podemos utilizar ainda”. Entretanto, na EI a questão do contato físico é enfatizada: “a parte afetiva é a mesma, não tem muito o que fazer. Troca de fralda, de organização da mochila, então na verdade até o Maternal 1 é corporal, não tem como não ser corporal. É feito contato físico na hora da chegada, eles choram, eles querem colo” (ISABEL).

Assim como a sensação de insegurança se fez presente durante a reorganização do currículo e das aulas para uma lógica remota, no momento em que as aulas voltaram a ser presenciais outras preocupações surgiram para os professores. Desta vez, o medo da contaminação era o que os inquietava, visto que até o momento do retorno das aulas presenciais, para alguns professores a vacina ainda não estava disponível, bem como as crianças também seguem sem a vacina. A CP Simone afirma que

[...] acompanhei esse primeiro momento de retorno presencial, também convém dizer um certo receio, pelo menos de professores com relação à segurança, em relação à saúde. As professoras usando duas máscaras, o face shield [...]. Eu notava que tinha assim, não era angústia, me falta a palavra, mas era um certo receio, um certo medo, [...] aquele medo, aquela coisa presente, tensão. Teve um dia que um veio espirrando, com coriza, a professora me chamou, já mandou ele sentar lá para um lado, muito tenso. As crianças até que não, eles assim bem tranquilos, “pessoal, não pode ir na classe do coleguinha, não pode trocar material”, assim tranquilo, mas a tensão das professoras porque umas têm comorbidade, enfim, várias preocupações.

O professor é uma figura fundamental, é o que está mais próximo fisicamente e emocionalmente do estudante, e, assim, é na interação com ele que o aluno vai sentir-se seguro ou desconfortável. Nesta mesma perspectiva, a CP Amanda afirma que “a gente tinha medo, mas a gente teve bastante tempo de preparo”, estando, portanto, um pouco mais segura para o retorno das aulas. Assim percebe-se que este contexto de pandemia exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar às novas tecnologias e metodologias, transformando-se. Desta forma, observa-se que os desafios encontrados no retorno das aulas se estendem, desde a preocupação com a saúde dos sujeitos até a retomada do desenvolvimento dos conhecimentos e da autonomia dos alunos.

4 Considerações finais

A educação enfrentou e enfrenta diversos desafios no decorrer da pandemia de Covid-19. Neste contexto, buscamos refletir acerca das reorganizações necessárias no currículo e na prática docente. Nossas contribuições partiram do olhar da gestão escolar de escolas públicas da Educação Básica, municipais e estaduais, do Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul.

Mediante as reflexões realizadas, entende-se, portanto, que a constituição do currículo escolar perpassa a concepção de um documento normativo, tal qual a BNCC, pois a idealização de identidade e do sujeito são fundamentos importantes para sua formação e consequente atuação na sociedade. Nesse sentido, as reorganizações precisam ser pensadas cautelosamente, pois interferem em toda a formação dos sujeitos para o exercício de sua cidadania e vida profissional.

A sensação de angústia e insegurança impactou a comunidade escolar, especialmente os professores. Neste contexto, o papel da coordenação da escola foi essencial para subsidiar o trabalho docente e ampará-los em suas dúvidas sobre como proceder diante de uma perspectiva de ensino a qual não estavam acostumados e preparados.

Dentre as atividades remotas, com devolutivas por meio das redes sociais ou de plataformas – o que destacou a desigualdade social em nosso país devido a dificuldade do acesso –, até a elaboração de kits com materiais de estudo e elementos afetivos idealizados pelos professores, que conseguiram se reinventar, possibilitaram que a escola pudesse manter, mesmo que diferente e menos que o habitual, o seu papel para o desenvolvimento dos estudantes. Ratificando essa ideia, apesar de algumas lacunas no conteúdo e na aprendizagem dos alunos, percebe-se que a gestão escolar buscou fazer da melhor forma o que estivesse ao seu alcance para amparar seus alunos.

O retorno às aulas ainda encontra preocupações, no entanto, é reconhecida a importância da interação entre os sujeitos da comunidade escolar para o ensino e a aprendizagem. Diante disso, o ensino presencial é insubstituível, quando objetivamos uma formação humana e emancipatória, especialmente para a EI e o EF-I. A docência é uma profissão essencialmente interativa e, por isso, fica desfalcada quando este elemento não está presente. Sendo o acesso à educação e à escola um direito, portanto, cabe a todas as entidades e pessoas envolvidas nesse processo garanti-lo a todos de forma digna.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, Edição/reimpressão:12-2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020. [Ebook].

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: (org.). MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Recebido em março de 2022.

Aprovado em maio de 2022.